

SCUOLA 143 TICINESE

periodico della sezione pedagogica

anno XVII (serie III)

Gennaio-Febbraio 1988

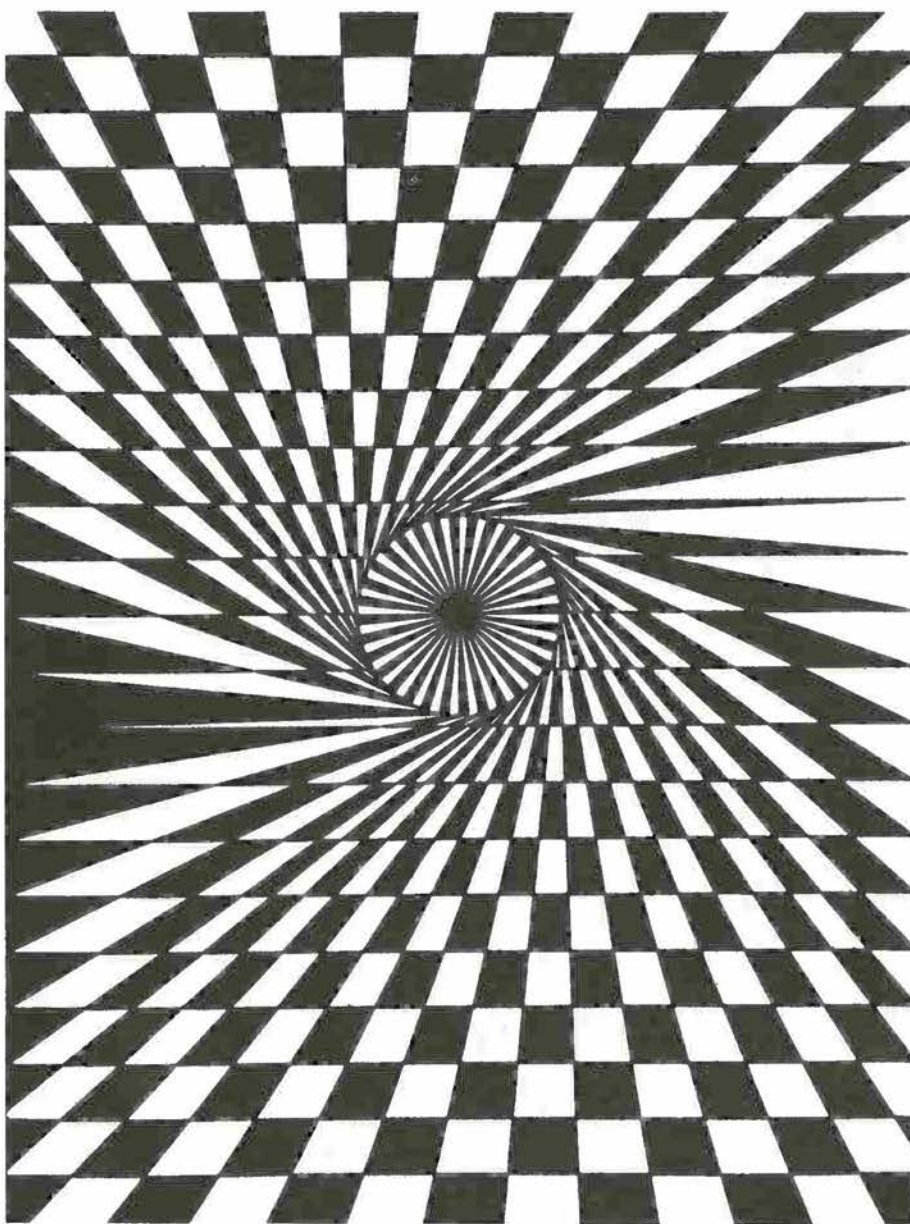
SOMMARIO

Il progetto di messaggio sull'aggiornamento e il perfezionamento dei docenti – Testo del progetto dipartimentale di messaggio – Lettera del Dipartimento della pubblica educazione alle persone e agli enti interessati alla consultazione – Progetto di decreto legislativo concernente l'aggiornamento e il perfezionamento dei docenti – I bisogni di aggiornamento dei docenti: sintesi delle indagini svolte nei diversi settori scolastici – Lo studio d'ambiente nella scuola: situazione in Svizzera nel 1987 – Lo studio d'ambiente nella scuola obbligatoria ticinese – Aspetti sociolinguistici dell'identificazione etnica nei bambini in età prescolare – Scuola speciale: integrazione e vita attiva – Comunicati, informazioni, e cronaca.

Il progetto di messaggio sull'aggiornamento e il perfezionamento dei docenti

L'aggiornamento dei docenti in corso di servizio è uno degli obiettivi primari della politica scolastica dei prossimi anni come risulta dalle Linee direttive e Piano finanziario 1988-1991 (il principio figura al Capitolo 4.3.1., La politica scolastica, pag. 75). La problematica dell'aggiornamento è però già presente in numerosi documenti elaborati negli scorsi anni, in particolare nel Messaggio della Legge sulle scuole medie superiori e sulla Scuola tecnica superiore del 26 maggio 1982 che assegna alla Scuola magistrale il compito dell'aggiornamento dei docenti delle scuole materne ed elementari (cfr. Messaggio: pagg. 57-58).

La necessità sempre più urgente di risolvere questo problema con un intervento sistematico sul piano istituzionale ha indotto il Dipartimento della pubblica educazione a costituire uno speciale gruppo di lavoro con l'incarico di elaborare un progetto di messaggio e di decreto legislativo sull'aggiornamento dei docenti di ogni ordine e grado di scuola. Il gruppo di lavoro era composto da funzionari dipartimentali (uno per ciascuno dei settori



scolastici interessati), da un docente della Scuola magistrale e da un rappresentante per ciascuna delle tre associazioni magistrali interscolastiche. Il gruppo si è riunito tredici volte e, nel dicembre 1986, ha trasmesso al Dipartimento un progetto di messaggio le cui caratteristiche possono essere così riassunte. È ormai risaputo che le conoscenze acquisite nel corso della formazione di base, anche universitaria, richiedono un continuo aggiornamento. Inoltre, la presumibile stabilità del corpo insegnante nei prossimi anni provocherà un fenomeno di progressivo invecchiamento dello stesso, ciò che richiama la necessità di evitare che l'insegnamento ne risenta sul piano dei contenuti e su quello metodologico. L'aggiornamento professionale diventa

allora la condizione indispensabile per garantire un insegnamento qualitativamente valido a tutti i livelli. Pertanto, se da un lato è preciso compito dello Stato promuovere, mediante forme adeguate, l'aggiornamento come risposta ai bisogni della scuola e a quelli dei docenti, d'altro lato, è dovere di ogni singolo docente curare il proprio aggiornamento professionale sia partecipando ai corsi di formazione organizzati, sia mediante letture, ricerche e iniziative personali. Il dovere-diritto all'aggiornamento vuole in tal modo significare che il docente deve tenere il passo con le esigenze della professione.

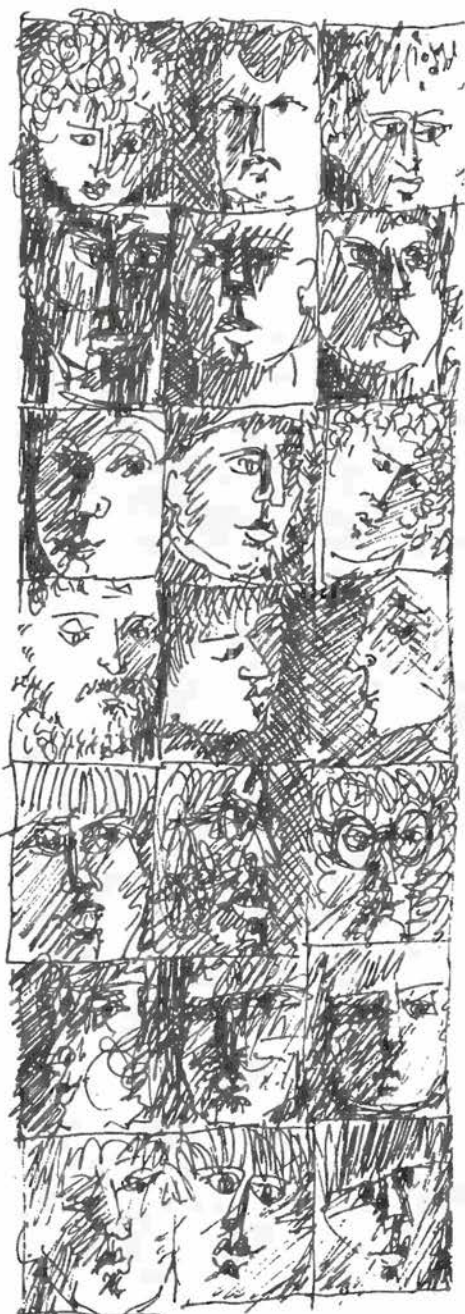
L'aggiornamento del personale docente deve comprendere le seguenti tre aree: un approfondimento scientifico e culturale; un approfondimento degli aspetti didattici, metodologici e pedagogici; una migliore conoscenza di sé e una riflessione sul ruolo del docente e sulla funzione della scuola. A questo proposito, il progetto di messaggio aggiunge un'indicazione assai significativa: «(il docente) deve inoltre riflettere sul significato di queste conoscenze sul piano del rapporto educativo con l'allievo e sul piano di un'azione pedagogica coordinata con i colleghi». In quest'ordine di idee rientra il problema del coordinamento. Pensiamo infatti che i docenti debbano sentirsi responsabili di tutte le attività educative e di formazione che si svolgono nella sede scolastica. Se è vero che il coordinamento è una componente della corrente prassi pedagogico-didattica e che, come tale, si colloca sul piano dell'agire, non è meno vero che anche questo particolare momento dell'azione richiede appropriate premesse consistenti in motivazioni, atteggiamenti e strategie da acquisire o perfezionare per vie di riflessioni, di confronti e di verifiche, insomma di studio.

Per assicurare l'aggiornamento dei docenti delle scuole cantonali nel progetto di messaggio si propone l'istituzione di un Servizio cantonale per l'aggiornamento nell'ambito dell'Istituto cantonale per l'abilitazione e l'aggiornamento previsto nel progetto di nuova Legge della scuola. Sulla base delle richieste e delle indicazioni fornite dai docenti e dagli altri operatori scolastici, il Servizio organizzerà ogni anno corsi nelle singole discipline su particolari tematiche metodologico-didattiche e di scienze dell'educazione tenendo conto delle loro dirette e concrete implicazioni nella prassi scolastica. Il Servizio dovrà inoltre verificare la validità delle attività di aggiornamento e provvedere alla formazione di animatori competenti. L'aggiornamento

potrà essere realizzato in forme diverse: corsi brevi (giornate di studio, partecipazione a convegni, corsi di 2-5 giorni, ecc.) e corsi annuali (seminari didattici sull'insegnamento delle diverse discipline, attività di ricerca, gruppi di produzione di materiali didattici, ecc.). Per favorire la partecipazione ai corsi annuali è prevista la possibilità di una riduzione dell'onere settimanale di lezione. L'istituzione scolastica stabilirà l'obbligatorietà o la facoltatività delle singole attività di aggiornamento: quelle obbligatorie potranno aver luogo anche in tempo di scuola; quelle facoltative, di regola, al di fuori del tempo di scuola. In ogni caso, sottolinea il progetto di messaggio, la partecipazione all'aggiornamento deve rispettare il principio della regolarità e della continuità dell'insegnamento. In circostanze particolari (il commento all'art. 10 del decreto legislativo indica quali siano), l'autorità di nomina può autorizzare la partecipazione all'aggiornamento facoltativo anche in tempo di scuola.

Riguardo al perfezionamento dei docenti, inteso come «una formazione complementare che conduce a una specializzazione nel campo di attività o all'acquisizione di una nuova qualifica», il progetto di messaggio introduce una novità significativa e fondamentale rispetto alla normativa vigente: la possibilità offerta ai docenti di beneficiare di un congedo di un anno, una volta nel corso della carriera, senza deduzione di stipendio e mantenendo immutato il rapporto d'impiego. Il diritto al congedo è subordinato ovviamente a precise condizioni iniziali e all'offerta di sufficienti garanzie circa gli scopi e i risultati del lavoro che il docente intende svolgere. Pertanto, le richieste presentate dai docenti saranno valutate da un'apposita commissione cantonale, la quale dovrà verificare che le attività di perfezionamento rispondano «a esigenze specifiche della scuola» e contribuiscano veramente a migliorare la qualità dell'insegnamento. Tale valutazione, precisa il progetto di messaggio, terrà conto del tipo di proposta, delle particolari esigenze dei vari ordini di scuola, delle disponibilità finanziarie (il Consiglio di Stato stabilirà ogni anno il credito massimo a disposizione per il perfezionamento) e della possibilità di sostituzione del docente in congedo.

Concludendo, ci sembra che le proposte contenute nel decreto legislativo offrano al corpo insegnante i mezzi più adeguati per meglio definire la sua identità professionale. A vantaggio della qualità della scuola.



Progetto dipartimentale di messaggio concernente l'aggiornamento e il perfezionamento dei docenti

1. Necessità dell'aggiornamento e del perfezionamento

La problematica dell'aggiornamento e del perfezionamento dei docenti è presente in parecchi documenti preparati da diversi gruppi di lavoro. Il riferimento più importante si trova nel Messaggio riguardante la Legge sulle scuole medie superiori e sulla Scuola tecnica superiore del 26 maggio 1982 che assegna alla Scuola magistrale il compito di provvedere anche all'aggiornamento in corso di servizio degli insegnanti del settore prescolastico e primario.

Le riflessioni che accompagnano quelle disposizioni di legge (cfr. Messaggio: pp. 57-58) conservano tuttora la loro stretta attualità.

Già allora si rilevava che, per quanto la necessità di garantire un aggiornamento costante dei docenti in corso di servizio non fosse oramai più una problematica nuova, in quasi tutti i Paesi andava precisandosi la tendenza a risolverla per mezzo di un sistematico intervento istituzionale. E in questo orientamento sta un aspetto innovativo di notevole importanza.

È ormai risaputo che la formazione e le conoscenze acquisite nel corso della formazione di base – anche universitaria – richiedono un continuo aggiornamento. Inoltre, lo sviluppo tecnologico provoca una continua modificazione dei delicati rapporti che legano in modo inscindibile la realtà socio-economica con il mondo scolastico.

L'identità professionale dell'insegnante – e per riflesso, la qualità della scuola in cui esso opera – è quindi esposta a periodici mutamenti.

Com'era prevedibile (si considerino in questo senso le ricerche svolte, per esempio, dal CERI – Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement) la funzione-insegnante va vieppiù configurandosi come periodicamente soggetta a revisioni e a trasformazioni; l'insegnante quindi deve essere costantemente pronto ad assecondare con adeguate competenze didattiche e pedagogiche lo sviluppo tecnologico e i percorsi evoluti del sapere, ed essere capace, nel contempo, di superare l'insidioso rischio di un graduale impoverimento culturale.

Da un altro punto di vista, inoltre, l'accentuata scarsa mobilità professionale di un corpo insegnante ancora relativamente giovane non fa che rendere più ardua la soluzione dei problemi emergenti.

Il docente che diventa anziano nella stessa scuola in cui è stato assunto, corre il rischio di rendere eccessivamente rigidi i propri modelli educativi fondati quasi essenzialmente su quanto aveva appreso nell'epoca della sua formazione iniziale.

È indispensabile invece che venga ad accrescersi il suo grado di professionalità, in quanto da esso dipende l'evoluzione favorevole della qualità della scuola.

I problemi da risolvere sono diversi e di equivalente importanza. Alla menzionata necessità di seguire con un adeguato spessore culturale lo sviluppo tecnologico, fa riscontro quella, sempre più presente, di dotarsi delle risorse appropriate per educare il giovane alla gestione responsabile e intelligente del suo tempo libero.

È pure evidente, nella nostra epoca, la necessità di conferire concreta sostanza ai valori della tolleranza, del senso di responsabilità, del pluralismo democratico, secondo un modello etico che è sempre più indispensabile promuovere.

Occorre pertanto che l'insegnante sia consapevole della necessità del cambiamento invece della sterile pratica abitudinaria, raccogliendo specifiche esigenze di aggiornamento e di perfezionamento poste a livelli tra di loro interdipendenti: quello dei contenuti, quello metodologico e didattico, quello psicopedagogico.

DIPARTIMENTO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, BELLINZONA

*Alle persone e agli enti
interessati alla consultazione*

Concerne: consultazione sul progetto di decreto concernente l'aggiornamento e il perfezionamento dei docenti.

Egregi signori,

Il Dipartimento della pubblica istruzione, così autorizzato dal Consiglio di Stato, promuove una consultazione delle persone e degli enti interessati (docenti, organi scolastici, associazioni magistrali, organizzazioni sindacali, autorità comunali, ecc.) in merito al progetto di decreto legislativo concernente l'aggiornamento e il perfezionamento dei docenti, progetto elaborato inizialmente da uno speciale gruppo di lavoro composto dai direttori degli uffici dell'insegnamento, da un rappresentante della Scuola Magistrale e dai rappresentanti delle associazioni magistrali.

Le proposte del gruppo di lavoro sono state successivamente esaminate dal Dipartimento; le risultanze dell'esame dipartimentale sono ora pubblicate nel presente numero di «Scuola Ticinese».

Il Dipartimento della pubblica istruzione rileva che il Consiglio di Stato, al quale è stato sottoposto il progetto, ha dato il proprio consenso sia all'impostazione finanziaria sia alla procedura di consultazione. Si invitano quindi coloro che intendono partecipare alla consultazione a inviare le proprie osservazioni entro il 30 aprile 1988 all'Ufficio studi e ricerche DPE, Stabile Torretta, 6501 Bellinzona.

Nell'intento di facilitare il lavoro di spoglio e di analisi delle osservazioni formulate si suggerisce, nella stesura dei vari contributi, di attenersi nella misura del possibile ai seguenti quesiti:

- 1. È condivisa l'impostazione del progetto di decreto legislativo?*
- 2. Quali osservazioni e/o quali proposte di emendamento o di stralcio dei singoli articoli si ritiene di dover formulare?*

I risultati della consultazione consentiranno di disporre di ulteriori indicazioni utili per orientare le scelte che il Dipartimento della pubblica istruzione intende sottoporre al Consiglio di Stato entro il corrente anno.

Vi ringraziamo già sin d'ora per la cortese collaborazione e vi preghiamo di gradire, egregi signori, i nostri migliori saluti.

PER IL DIPARTIMENTO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

Giuseppe Buffi
Consigliere di Stato

Armando Giaccardi
Segretario di concetto

Bellinzona, 8 febbraio 1988

2. Situazione attuale dell'aggiornamento nei diversi settori scolastici

2.1. Aggiornamento organizzato dagli uffici e da enti esterni

2.1.1. Uffici dipartimentali e Scuola magistrale

L'aggiornamento è organizzato dai singoli uffici dipartimentali dell'insegnamento sotto forma di seminari, corsi facoltativi e obbligatori, giornate di studio.

In determinati casi è richiesta la collaborazione di direttori didattici, ispettori, scuole o altri uffici dell'amministrazione statale ed enti che a livello nazionale sono particolarmente preposti a questo genere di attività. Di regola i docenti formatori fanno già parte del corpo insegnante delle scuole cantonali. In particolari casi, soprattutto per ciò che attiene al settore medio, medio superiore e professionale, si fa capo a docenti universitari.

Con l'anno scolastico 1986/87 ha preso avvio la nuova scuola magistrale postliceale che, sulla base del mandato conferitole dalla Legge, ha elaborato in collaborazione con i rispettivi uffici dipartimentali una prima offerta di corsi di aggiornamento per i docenti di scuola materna ed elementare.

Educazione prescolastica

L'aggiornamento obbligatorio si svolge il mercoledì pomeriggio (10-12 proposte l'anno) con gruppi formati di 20-25 docenti. I temi trattati variano dalla cultura generale, alle scienze dell'educazione, agli aspetti metodologici e didattici, alle problematiche igienico-sanitarie.

Nel mese di giugno, seguendo lo schema organizzativo dei corsi obbligatori, si tengono giornate di approfondimento su tematiche particolari come: l'inserimento del bambino portatore di handicap nella scuola materna, elementi di riflessione relativi alla preparazione di progetti didattici.

A questi due momenti di proposte di aggiornamento vanno aggiunte le giornate di studio animate dalle ispettrici e dalla direzione del prescolastico legate alle innovazioni e alle sperimentazioni in atto nel settore.

Insegnamento primario

L'aggiornamento per il settore è svolto sia a livello circondariale sia a livello cantonale, di regola, su temi specifici e seguendo le priorità d'intervento per l'introduzione dei nuovi programmi.

Gli argomenti presentati hanno toccato quasi tutte le aree disciplinari. In alcuni corsi si sono approfonditi aspetti tecnici dell'insegnamento (per esempio: insegnamento della lingua materna, educazione fisica, educazione musicale) in altri si è voluto fare conoscere meglio il nostro ambiente e proporre preziose fonti didattiche (studio del paesaggio alpino, visite ai musei regionali). Infine si sono presentate attività come l'animazione teatrale, la drammatizzazione con i burattini, l'utilizzazione dei mass-media.

Insegnamento medio

Dal 1976 al 1984, i docenti del settore medio hanno seguito i corsi di abilitazione che avevano anche una funzione di aggiornamento.

Successivamente sono state organizzate diverse iniziative di aggiornamento di breve durata (giornate di studio, corsi di 2-3 giorni) collocate dopo la fine dell'anno scolastico o nella settimana precedente l'inizio della scuola, talvolta in tempo di scuola.

Per alcune materie si sono svolti corsi di durata annuale, fuori del tempo di scuola: informatica, chimica, seminari di matematica.

È stata anche autorizzata la costituzione di alcuni gruppi di lavoro per l'esame di temi specifici dell'insegnamento e per la produzione di materiali didattici.

Insegnamento medio superiore

I corsi di aggiornamento, di breve durata (1-3 giorni), durante l'anno scolastico, sono organizzati dall'Ufficio (per iniziativa propria o su proposta dei gruppi di materia o degli istituti SMS) o da altri enti (UFIAML, CPS, Greti, ecc.). Si tratta essenzialmente di corsi facoltativi.

Dal 1981 al 1984 il 50% del corpo insegnante ha frequentato almeno un corso.

Diverse sono state le proposte di aggiornamento con maggiore frequenza nelle seguenti discipline: lingua materna e lingue straniere, matematica, biologia, educazione fisica, geografia, scienze economiche e sociali, informatica. In particolare sono stati organizzati corsi annuali d'informatica per docenti (corsi per principianti e per avanzati).

Insegnamento professionale

L'Istituto svizzero di pedagogia per la formazione professionale (ISPFP) e l'UFIAML allestiscono anno per anno un programma dei corsi di aggiornamento, l'uno per i docenti del settore artigiano-industriale, l'altro per i docenti del settore commerciale.

Il Cantone Ticino si è da tempo inserito nella programmazione di tali corsi, inoltrando, tramite l'Ufficio dell'insegnamento, puntuali richieste all'ISPFP, sede di Losanna, rispettivamente all'UFIAML.

Dal 1985 viene preparato e pubblicato uno specifico programma di corsi dell'ISPFP per i docenti della Svizzera italiana.

I costi per l'insegnamento e le spese di organizzazione sono assunti per intero dalla Confederazione; la stessa partecipa alle spese di trasferta dei partecipanti con un contributo che, nel caso del nostro Cantone, è del 33%.

Occasionalmente sono stati anche organizzati corsi integrativi cantonali per l'aggiornamento dei docenti ai sensi dell'attuale art. 37, cpv. 1 della LFP.

Educazione speciale

L'aggiornamento si concentra sul perfezionamento delle capacità di intervento sul bambino o sull'adolescente; accanto alle relazioni di specialisti dei vari rami si cerca perciò di inserire momenti seminariali con la presentazione di casi o problemi portati dai partecipanti. A seconda dei temi vengono scelte forme organizzative diverse (incontri quindicinali, corsi estivi e durante il fine settimana).

2.1.2. Enti esterni

Gli enti più importanti che si occupano dell'aggiornamento sono: la Società svizzera di lavoro manuale e scuola attiva e il Centro svizzero per il perfezionamento degli insegnanti delle scuole secondarie (CPS) di Lucerna.

Il primo organizza corsi a livello intercantonale destinati, soprattutto, ai docenti dei settori prescolastico e primario.

Il CPS organizza corsi di perfezionamento inseriti nei programmi stabiliti ogni anno su proposta degli ambienti interessanti (associazioni specializzate di insegnanti, conferenze dei direttori delle scuole, centri di perfezionamento regionali e cantonali, altre scuole, altri enti).

2.2. Breve cenno sulla situazione negli altri Cantoni

Tutti i Cantoni hanno disposizioni legali in materia di aggiornamento e perfezionamento degli insegnanti.

L'organizzazione dell'aggiornamento degli insegnanti è gestita in tutti i Cantoni da una Commissione composta dai responsabili dei singoli servizi dipartimentali e in certi casi con la partecipazione di membri di associazioni magistrali ad eccezione del Cantone Giura dove è stato creato un istituto per questo genere d'intervento. Nei Cantoni di



Neuchâtel, Obwald, Nidwald, Vaud e Zurigo sono invece i singoli servizi dipartimentali che svolgono questa funzione di coordinamento.

L'aggiornamento obbligatorio in tutti i Cantoni è stabilito allorché vi è un cambiamento importante nell'ambito della legislazione scolastica che implica l'informazione del corpo insegnante oppure l'introduzione di nuovi modelli e metodologie di insegnamento. Esso si svolge secondo modalità particolari e diverse per ogni Cantone; in alcuni soltanto durante il periodo delle vacanze, in altri soltanto in tempo di scuola, in altri ancora secondo un sistema misto. L'aggiornamento facoltativo è svolto sempre durante le vacanze.

Nei Cantoni Argovia, Berna e Ginevra per corsi prolungati durante l'anno il docente ha diritto a uno sgravio del suo onere d'insegnamento. Il trattamento finanziario per chi si aggiorna varia da un Cantone all'altro. Tutti i Cantoni comunque, con tariffe differenziate e conteggi diversi, partecipano alle spese di iscrizione al corso, alle trasferte, ai pasti e al pernottamento.

3. Indagine sui bisogni di aggiornamento nei diversi settori scolastici

Durante l'anno scolastico 1985/86 il Dipartimento della pubblica educazione, per il tramite dell'Ufficio studi e ricerche, ha promosso un'indagine concernente i bisogni d'aggiornamento dei docenti di ogni ordine e grado scolastico. A questo scopo sono stati consultati i docenti e i quadri scolastici dei diversi settori (ispettori, direttori, esperti). I relativi rapporti di ricerca sono a disposizione come complemento informativo.

In generale i docenti hanno reagito positivamente a questa iniziativa manifestando interesse per la problematica della formazione continua sia sotto forma di risposte ai quesiti posti (indagine qualitativa) sia sotto forma di partecipazione (indagine quantitativa attraverso l'uso di questionari per i docenti).

Il tasso di partecipazione all'indagine è stato del 100% per le docenti di scuola materna, del 90% per la scuola elementare, del 78% per le scuole professionali (docenti di cultura), del 70% per le scuole professionali (docenti di conoscenze professionali), del 42% per la scuola media; nel medio superiore l'indagine è stata svolta unicamente sul piano qualitativo.

L'interpretazione di tali differenze di partecipazione deve naturalmente tenere in debita considerazione le realtà specifiche dei vari ordini di scuola nonché le esperienze del recente passato in fatto di aggiornamento.

I risultati evidenziano in primo luogo la necessità imprescindibile dell'aggiornamento inteso come formazione continua degli operatori scolastici sia sotto forma di autaggiornamento (studio personale, partecipazione a congressi, ecc.) sia sotto forma di attività strutturata da offrire ai docenti.

I bisogni di aggiornamento toccano i diversi campi del profilo professionale del docente anche se assumono sfumature diverse nei vari ordini di scuola:

- nei docenti di *scuola materna* i bisogni riguardano soprattutto il campo delle scienze dell'educazione, gli aspetti metodologico-didattici (circa il 90% delle docenti indicano questi due settori come necessari e/o prioritari) e il settore cultura generale (circa 77%);

- nella *scuola elementare* emergono bisogni analoghi anche se con valori di scelta più bassi (62% scienze dell'educazione, 73% aspetti metodologico-didattici e 57% cultura generale);

- nella *scuola media* i bisogni concernono in modo particolare le conoscenze disciplinari della propria materia e relativi aspetti didattici (circa 75%), i settori della cultura generale (circa 58%) e delle scienze dell'educazione (circa 55%); emerge inoltre l'opportunità di migliorare la dinamica educativa all'interno della comunità scolastica;

- nelle *scuole professionali* i bisogni concernono in primo luogo il settore cultura generale/professionale finalizzata all'insegnamento (circa 98%). L'italiano si colloca al primo posto. È indicata pure la necessità dell'aggiornamento nelle tecniche per la trasmissione delle conoscenze (circa 90%), nella cultura generale e nei problemi educativi;

- nelle *scuole medie superiori* (mancano dati quantitativi) i bisogni riguardano soprattutto gli aspetti culturali e scientifici delle singole materie e le relative implicazioni pedagogiche e didattiche.

Le tendenze generali risultanti dall'indagine in merito alle modalità organizzative dell'aggiornamento possono essere così riassunte.

Esiste una convergenza d'opinioni circa il principio che l'aggiornamento deve rientrare nel tempo di lavoro del docente e non aggiungersi ai compiti che già oggi il docente deve svolgere al di fuori del tempo effettivo di lezione. Se l'aggiornamento valorizza le competenze dei docenti e quindi le loro prestazioni in favore della scuola, esso deve diventare parte integrante del tempo di lavoro del docente. Vi è quindi un netto rifiuto dell'aggiornamento collocato unicamente nei periodi di vacanza mentre emerge l'ipotesi di collocare i corsi obbligatori in tempo di lavoro e quelli facoltativi in tempo di vacanza. I corsi di aggiornamento dovrebbero svolgersi di preferenza a fine agosto (prima dell'inizio dell'anno scolastico) e, in via subordinata, alla fine dell'anno scolastico; in alcuni casi vengono indicati anche il mercoledì pomeriggio (quando è possibile) e le serate prima di cena, mentre vi è una netta opposizione all'utilizzazione dei periodi di vacanza all'interno dell'anno scolastico (Natale, Pasqua, ecc.).

I docenti esprimono la loro preferenza per i corsi facoltativi pur non escludendo la possibilità che taluni corsi siano decretati obbligatori in funzione delle esigenze della scuola.

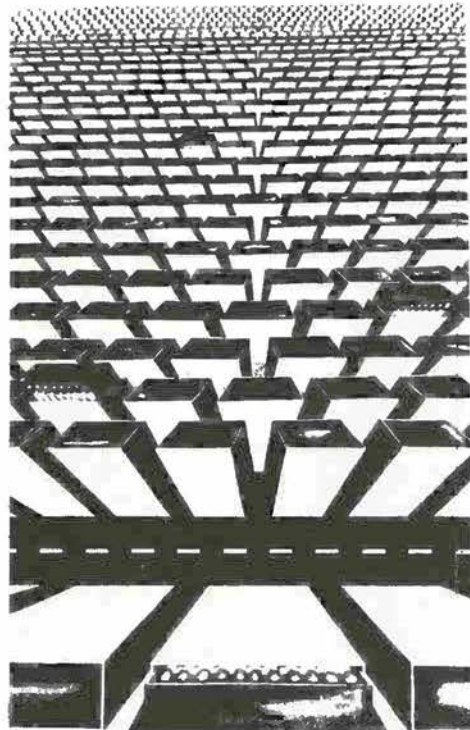


Fig. 1. L'architettura moderna, esempio di un'organizzazione spaziale e funzionale che può essere applicata all'organizzazione scolastica.

Sulle forme di aggiornamento e la durata dei corsi, le risposte sono molto diversificate. Un'altra richiesta generalizzata riguarda i sussidi per le spese di aggiornamento e i congedi senza deduzione di stipendio per motivi di studio che dovrebbero permettere anche la partecipazione ad attività di ricerca scientifica ritenute fonti preziose di aggiornamento.

I docenti del settore medio e medio superiore esprimono la volontà di collaborare con lo Stato per la definizione dei contenuti e delle modalità operative dell'aggiornamento.

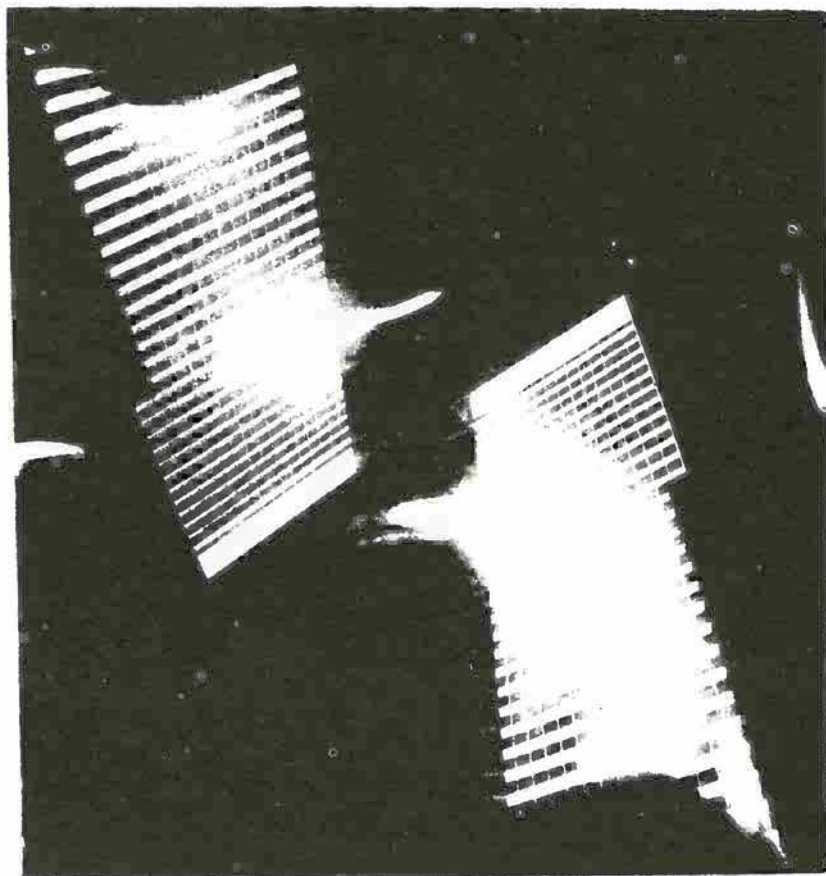
Tutti i docenti e anche gli altri operatori scolastici hanno sottolineato l'importanza delle modalità organizzative: l'impatto dell'aggiornamento sul corpo dei docenti sarà sicuramente determinato dalla qualità dei corsi proposti, ma anche dal modo con il quale l'aggiornamento sarà proposto.

4. Concezione dell'aggiornamento

L'aggiornamento come parte integrante della funzione docente

La necessità di un aggiornamento permanente non concerne solo la professione docente ma di fatto tutte le professioni confrontate alla rapida evoluzione scientifica e tecnologica: per il docente il problema si presenta in forma particolare in quanto accanto all'evoluzione delle conoscenze si modificano le aspettative sociali e il ruolo affidato all'istituzione scolastica.

L'aggiornamento va perciò inteso come parte integrante dell'attività lavorativa del docente, tenuto presente che la legge quanti-



fica unicamente le lezioni da svolgere con la classe, indicando solo qualitativamente gli altri compiti.

L'aggiornamento come risposta ai bisogni istituzionali

L'importanza dell'aggiornamento va quindi vista nell'ambito della definizione globale della funzione docente e non come risposta contingente a problemi occupazionali; in particolare va considerata l'opportunità di mantenere intatta lungo la carriera la capacità di rinnovarsi.

L'aggiornamento è perciò prioritariamente una risposta ai bisogni dell'istituzione scolastica anche se è pure una risposta ai bisogni del singolo insegnante. Risulta peraltro evidente che il successo dell'aggiornamento sarà garantito unicamente se contemporaneamente potrà rispondere ai bisogni individuali degli insegnanti e alle necessità dell'istituzione scolastica.

Per quanto riguarda le forme di perfezionamento un attento esame delle necessità istituzionali sarà il criterio basilare da tener presente per evitare di promuovere interessi e competenze lodevoli ma non direttamente collegate con l'insegnamento.

Campi dell'aggiornamento per i docenti

Un aggiornamento del personale docente deve poter comprendere le seguenti tre aree:

- un approfondimento scientifico e culturale;
- un approfondimento degli aspetti didattici, metodologici e pedagogici;

- una migliore conoscenza di sé e una riflessione sul ruolo del docente e sulla funzione della scuola.

La specificità di queste aree giustifica il fatto che per i docenti vanno previste forme specifiche di aggiornamento; essi non possono semplicemente essere associati all'aggiornamento delle altre categorie professionali.

Per il docente non basta infatti un aggiornamento culturale e scientifico; egli deve poter tradurre queste nuove conoscenze nei modi e nei tempi più adeguati alle possibilità di apprendimento degli allievi.

Deve inoltre poter riflettere sul significato di queste conoscenze sul piano del rapporto educativo con l'allievo e sul piano di un'azione pedagogica coordinata con i colleghi.

Questi obiettivi non possono essere raggiunti unicamente mediante apporti puntuali di specialisti esterni: è necessario prevedere un'organizzazione coerente da affidare a un'istituzione specifica che possa avvalersi della collaborazione regolare di formatori appositamente preparati.

Responsabilità personale del docente

L'aggiornamento non deve però assumere unicamente forme istituzionali; il primo fondamentale aggiornamento è legato alla responsabilità professionale di ogni singolo docente che, mediante letture, ricerche e iniziative personali, arricchisce e approfondisce le proprie competenze professionali.

Accanto a questa fondamentale forma di aggiornamento, difficilmente controllabile e quantificabile, esiste la necessità di offrire forme istituzionali adeguate: corsi brevi,

corsi settimanali, corsi annuali, attività seminariali.

Partecipazione ai corsi

L'istituzione scolastica potrà definire obbligatorie o facoltative le singole attività d'aggiornamento: sarà obbligatoria la frequenza di corsi direttamente legati alle riforme e alle innovazioni scolastiche.

Altri corsi potranno invece venir definiti facoltativi cercando così di soddisfare i bisogni e gli interessi individuali dei docenti.

In ogni caso la partecipazione ai corsi di aggiornamento, obbligatori o facoltativi, non potrà aver luogo a scapito della regolarità dell'insegnamento.

La soppressione di lezioni deve essere limitata ai casi indispensabili, quando cioè esistono difficoltà oggettive di organizzare i corsi al di fuori del tempo di scuola; in questi casi è indispensabile far capo a supplenti ai quali i docenti titolari dovranno dare adeguate disposizioni.

Docenti delle scuole private dell'obbligo

Anche i docenti delle scuole private parificate dell'obbligo devono frequentare i corsi di aggiornamento obbligatori in sintonia con le forme legislative che impongono a queste scuole di adottare gli stessi programmi delle scuole pubbliche. Ai docenti delle scuole private, parificate e non parificate, è pure offerta la possibilità di partecipare ai corsi facoltativi.

Forme e condizioni dell'aggiornamento

L'aggiornamento del corpo insegnante può essere realizzato nelle forme qui di seguito elencate.

A) Corsi brevi

- giornate di studio
- partecipazione a convegni, congressi, ecc.
- corsi di 2-5 giorni
- soggiorni estivi fuori Cantone per l'aggiornamento linguistico
- visite a istituti culturali, aziende, ecc.

Questa forma organizzativa risponde alla necessità di suscitare interessi, stimolare nuove esigenze, informare sulle attuali direzioni di ricerca, ecc.

Sarà quindi opportuno favorire la partecipazione dei docenti anche a corsi organizzati da enti esterni.

B) Corsi annuali

Una seconda forma organizzativa riguarda corsi, seminari didattici, attività di ricerca-azione, produzione di materiali didattici che comportano incontri periodici nel corso di un intero anno scolastico.

Il loro svolgimento presuppone:

- la concessione di uno sgravio orario, nella misura di 2 ore-lezione settimanali per corsi della durata complessiva di 75 ore, rispettivamente di 1 ora per corsi di durata inferiore;
- la disponibilità di animatori capaci e autorevoli.

5. Istituti per l'aggiornamento

L'art. 41 della Legge sulle scuole medie superiori e sulla Scuola tecnica superiore affida alla Scuola magistrale l'aggiornamento dei maestri delle scuole materne ed elementari.

Per l'aggiornamento dei docenti delle scuole cantonali si propone l'istituzione di un Servizio cantonale per l'aggiornamento – analogo a quelli esistenti in altri Cantoni – nell'ambito dell'Istituto cantonale per l'abilitazione e l'aggiornamento previsto nel progetto di nuova Legge della scuola.

Sulla base di un'analisi dei bisogni di aggiornamento espressi dai docenti e dagli altri operatori scolastici il Servizio dovrà procedere a una valutazione dei temi e degli argomenti necessari per l'aggiornamento e farsi garante di un continuo aggiornamento degli insegnanti tanto sul piano culturale e scientifico (con riferimento particolare alle richieste dei programmi dei diversi ordini di scuola) quanto su quello delle istanze più propriamente socio-educative.

I corsi d'aggiornamento organizzati ogni anno dal Servizio si svolgeranno in singole discipline o su particolari tematiche metodologico-didattiche e di scienze dell'educazione. Essi saranno destinati a tutti i docenti o soltanto ai docenti di un ordine scolastico. Sarà preoccupazione del Servizio favorire ogni possibile interazione sia tra discipline diverse sia tra ciascuna di esse e le scienze dell'educazione.

Analogamente i corsi metodologici e nelle scienze dell'educazione saranno svolti tenendo conto delle loro dirette e concrete implicazioni nella prassi scolastica.

Per la scelta e la programmazione di tali corsi d'aggiornamento il Servizio terrà conto delle indicazioni fornite dal Dipartimento della pubblica educazione, dai direttori delle varie scuole, dagli esperti e dagli stessi insegnanti.

Allo scopo tuttavia di utilizzare tutte le risorse umane, scientifico-strumentali e finanziarie esistenti, i corsi d'aggiornamento saranno opportunamente coordinati con le iniziative assunte e programmate dal Centro svizzero per il perfezionamento degli insegnanti delle scuole secondarie di Lucerna o da altri enti che si occupano dell'aggiornamento dei docenti. Il Servizio si avvarrà inoltre dei centri didattici, delle biblioteche esistenti e di quanto altro possa fornire mezzi e opportunità utili all'espletamento migliore delle varie iniziative.

La struttura e gli organi saranno definiti dal regolamento. A titolo indicativo si possono prevedere, quali organi di gestione del Servizio per l'aggiornamento, il Consiglio direttivo e la direzione. Al primo dovrebbe competere la definizione delle linee direttive dell'aggiornamento, l'approvazione dei programmi annuali del Servizio e una attenta e costante azione di coordinamento fra le diverse istanze (uffici dipartimentali), direzioni delle scuole, docenti interessati all'aggiornamento) al fine di organizzare razionalmente le attività necessarie.

Alla direzione spetterebbe la determinazione dei programmi annuali, l'organizzazione dell'aggiornamento e il disbrigo delle pratiche amministrative.

La direzione potrà valersi della consulenza scientifica di esperti.

6. Perfezionamento dei docenti

Accanto all'aggiornamento definito come progressivo miglioramento della formazione di base è importante prevedere forme di perfezionamento consistenti nell'acquisizione di formazioni complementari che possono condurre a una specializzazione nell'ambito della disciplina insegnata o nell'acquisizione di nuove qualifiche.

Il perfezionamento rappresenta nell'ambito delle possibilità fin qui offerte al personale del Canton Ticino una novità: si tratta della possibilità offerta al personale insegnante di poter disporre, per un perfezionamento a livello accademico o per lo svolgimento di una ricerca, di un intero anno, una volta nel corso della carriera, senza deduzione di stipendio e mantenendo immutato il rapporto d'impiego.

Precisiamo che in questo ambito non consideriamo il congedo con deduzione di stipendio a cui hanno diritto docenti comunali e cantonali secondo l'art. 31 della Legge sull'ordinamento degli impiegati dello Stato e dei docenti (LORD).

Le condizioni iniziali per poter usufruire di un congedo di perfezionamento sono: il rapporto di nomina, almeno dieci anni d'inse-

gnamento, un'età non superiore ai 55 anni, l'impegno a rimanere nella scuola (per i docenti comunali, l'impegno è inteso verso il Comune che ha concesso il congedo) per almeno tre anni.

Si prevede pure l'obbligo di presentare un progetto di attività prima del congedo e un rapporto al termine.

Considerate le diverse problematiche legate a questo tipo di congedo si giustifica l'istituzione di una commissione cantonale con lo scopo di valutare le singole richieste presentate.

Tale valutazione terrà conto del tipo di progetto, delle particolari esigenze dei vari ordini di scuola, delle disponibilità finanziarie, della possibilità di sostituzione del docente in congedo.

Occorrerà in particolare verificare che i congedi di perfezionamento rispondano a un vero bisogno e contribuiscano a migliorare la qualità dell'insegnamento.

Il Consiglio di Stato potrà inoltre ricorrere al congedo di perfezionamento per necessità legate a riforme o a progetti di specifiche formazioni degli insegnanti di singoli settori o per disporre di animatori specializzati.

Nel caso di docenti comunali (scuole materne, scuole elementari, scuole professionali comunali) sarà necessario il consenso dell'autorità di nomina.

Considerata l'entità finanziaria che questo provvedimento può comportare, il Consiglio di Stato stabilirà ogni anno il credito massimo a disposizione.

Nella previsione dei costi si è formulata l'ipotesi che il numero dei docenti che beneficeranno del congedo di perfezionamento si situi sulle 30 unità annue.

7. Previsioni sui costi annui dell'aggiornamento e del perfezionamento dei docenti

I. Costi dell'aggiornamento

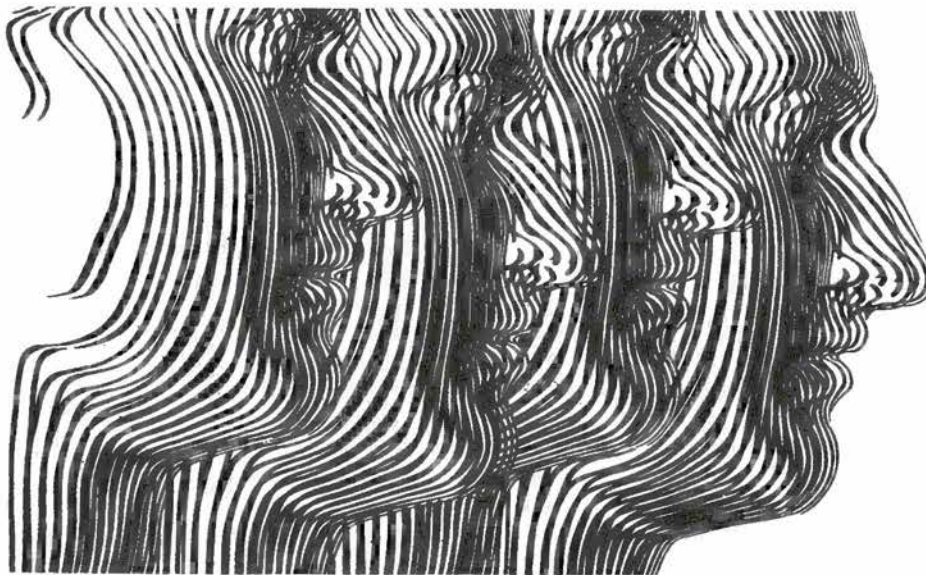
A) Docenti delle scuole materne	fr.	140.000.–
B) Docenti delle scuole elementari	fr.	490.000.–
C) Docenti delle scuole speciali	fr.	70.000.–
D) Docenti delle scuole medie	fr.	1.420.000.–
E) Docenti delle scuole medie superiori	fr.	720.000.–
F) Docenti delle scuole professionali	fr.	40.000.–
G) Scuola magistrale	fr.	160.000.–
H) Costi di gestione	fr.	360.000.–
Totale costi aggiornamento	fr.	3.400.000.–

II. Costi per il perfezionamento

A) Scuole materne: 2 docenti (a carico dello Stato 55%)	fr.	40.000.–
B) Scuole elementari: 2 docenti (a carico dello Stato 55%)	fr.	50.000.–
C) Scuole speciali: 1 docente	fr.	60.000.–
D) Scuole medie: 10 docenti	fr.	600.000.–
E) Scuole medie superiori: 10 docenti	fr.	800.000.–
F) Scuole professionali: 5 docenti	fr.	350.000.–
Totale costi perfezionamento	fr.	1.900.000.–

Nota: Il numero dei docenti dei vari ordini di scuola che si presume beneficeranno di un congedo di perfezionamento è pure indicativo e non preclude la possibilità di una diversa ripartizione a seconda delle richieste. L'ipotesi tiene conto del fatto che il congedo di perfezionamento costituisce una soluzione per sua natura più consona ai docenti dei settori medio e medio superiori, generalmente con formazione universitaria specifica in una disciplina.

Non si è voluto tuttavia escludere tale possibilità ai docenti «generalisti» delle scuole materne ed elementari, anche se è probabile che le richieste si ridurranno a poche unità.



8. Commento agli articoli

Art. 4

Si considerano inadempienze alle attività di aggiornamento la mancata partecipazione o la frequenza irregolare di un corso obbligatorio o facoltativo d'aggiornamento per il quale è stato concesso al docente un congedo senza deduzione di stipendio o una riduzione dell'orario settimanale o un sussidio per le spese di frequenza. Parimenti sarà ritenuto inadempiente il docente che beneficiando di un congedo o di un sussidio di perfezionamento non rispetti le condizioni stabilite dall'art. 15, cpv. 1, lett. e) dell'annesso decreto o non svolga con impegno l'attività di perfezionamento.

Art. 10

In linea di principio la partecipazione alle attività di aggiornamento non può aver luogo a scapito della regolarità e della continuità dell'insegnamento.

cpv. 3: Le particolari circostanze che giustificano l'autorizzazione a partecipare all'aggiornamento in tempo di scuola possono verificarsi, a titolo esemplificativo, nei seguenti casi:

- quando determinate categorie di docenti sono impegnate nell'insegnamento per l'intera giornata durante tutta la settimana (esempio: docenti delle scuole materne e, in misura minore anche i docenti delle scuole elementari e speciali) e, pertanto, eventuali corsi di aggiornamento dovrebbero essere collocati unicamente nelle ore serali;
- quando i corsi sono organizzati, in tempo di scuola, da enti esterni riconosciuti (es.: dal Centro svizzero per il perfezionamento degli insegnanti delle scuole secondarie di Lucerna);
- quando determinate categorie di docenti sono impegnate in esami o scrutini nei periodi di vacanza indicati al cpv. 2 (es.: docenti delle SMS);
- quando è impossibile disporre di formatori qualificati (es.: docenti universitari) durante i periodi delle vacanze scolastiche.

cpv. 4: La riduzione dell'onere d'insegnamento per la partecipazione ad attività di

aggiornamento che hanno luogo, a scadenze periodiche, sull'intero arco dell'anno scolastico è da prevedere sulla base di 2 ore lezione settimanali per corsi della durata complessiva di circa 75 ore (36 settimane scolastiche $\times$ 2 ore); rispettivamente di 1 ora-lezione per corsi di durata sensibilmente inferiore.

La concessione dello sgravio comporta una partecipazione regolare e attiva per tutta la durata del corso; in caso contrario, il docente potrà essere tenuto a recuperare le ore perse.

cpv. 8: Già attualmente lo Stato concede un sussidio per la partecipazione a corsi di aggiornamento organizzati da enti esterni riconosciuti. Tali prestazioni sono oggi ritenute insufficienti. Occorrerà pertanto adeguare i sussidi all'attuale costo della vita in modo da favorire una partecipazione più ampia ai corsi.

Art. 12

cpv. 1: La norma stabilita dall'art. 4.2 del *Regolamento sulle supplenze nelle scuole di ogni ordine e grado* che prevede l'impossibilità di ricorrere a un supplente esterno per assenze inferiori a una settimana, non può evidentemente essere applicata quando la partecipazione del docente a corsi di aggiornamento comporti assenze ripetute durante più settimane. Diversamente, in particolare nelle scuole professionali per apprendisti dove il docente incontra la classe soltanto una volta alla settimana, gli allievi sarebbero affidati per lunghi periodi a supplenti diversi, oppure parecchie lezioni dovrebbero essere soppresse.

In generale l'opportunità di provvedere a una supplenza dev'essere valutata in base alla durata dell'assenza, al momento in cui essa si verifica e alla disponibilità di supplenti qualificati.

cpv. 2: Il Cantone sussidia le spese di supplenza dei docenti comunali o consortili secondo i disposti dall'art. 34 Legge stipendi. I relativi oneri a carico dei comuni sono pertanto cumulati alle spese per gli stipendi del personale insegnante.

Art. 13

cpv. 4: Le decisioni dell'autorità di nomina comunale devono essere approvate dal Dipartimento in quanto la Legge non assegna ai comuni competenze in materia pedagogico-didattica.

Art. 16

cpv. 2: Il credito che l'autorità di nomina intende destinare annualmente al perfezionamento viene stabilito prioritariamente in base alle disponibilità finanziarie dello Stato pur tenendo conto anche del numero delle richieste, del loro particolare interesse e del preavviso della Commissione cantonale.

Art. 17

cpv. 2: Il diritto al congedo di perfezionamento è subordinato all'adempimento di precise condizioni che offrano all'autorità di nomina sufficienti garanzie di serietà circa gli scopi, le modalità e i risultati del lavoro che il docente intende svolgere, e garanzie di affidabilità degli istituti presso i quali ha luogo il perfezionamento.

Art. 18

La Commissione cantonale preavvisa anche le domande presentate dai docenti comunali e consortili in quanto i comuni, rispettivamente i consorzi, non dispongono di un organo che possa esprimere un apprezzamento, dal profilo pedagogico e scientifico, sulle richieste. Una Commissione cantonale garantisce inoltre equità di trattamento nei riguardi di docenti dipendenti da comuni diversi.

9. Quadro legislativo - Linee direttive e piano finanziario

Al presente Decreto legislativo rinvia esplicitamente l'art. 58 («Aggiornamento e perfezionamento») della Legge sull'ordinamento degli impiegati dello Stato e dei docenti del 24 novembre 1987.

L'Istituto cantonale per l'abilitazione e l'aggiornamento dei docenti, di cui il Servizio cantonale per l'aggiornamento (cfr.: art. 6 e 7 del presente Decreto) costituisce una sezione, è previsto dagli art. 47 e 48 del progetto di nuova Legge della scuola.

Nelle Linee direttive e piano finanziario 1988-1991 il presente Decreto è menzionato nel Piano delle principali modifiche legislative (Allegato 5); il principio figura al cap. 4.3.1., La politica scolastica, pag. 75.

L'applicazione del presente Decreto comporterà spese d'investimento soltanto nel caso in cui la creazione dell'Istituto cantonale per l'abilitazione e l'aggiornamento dei docenti richieda la costruzione di un nuovo edificio o l'adattamento di edifici esistenti. Si richiama in proposito il Messaggio 3200 del 30.6.87 sulla nuova Legge della scuola, pag. 45, commento all'art. 48, ultimo capoverso.

I costi dell'aggiornamento e del perfezionamento saranno a carico della gestione corrente nella misura prevista indicativamente al cap. 7 del presente progetto di messaggio.

Progetto di decreto legislativo concernente l'aggiornamento e il perfezionamento dei docenti

Titolo I Norme generali

Art. 1 Campo d'applicazione

1. Il presente Decreto legislativo si applica all'aggiornamento e al perfezionamento dei docenti e dei quadri scolastici (in seguito docenti) delle scuole pubbliche di ogni ordine e grado.

2. Per i docenti delle scuole professionali sono inoltre riservate le disposizioni federali.

Art. 2 Finalità

L'aggiornamento e il perfezionamento sono predisposti allo scopo di sviluppare le capacità professionali dei docenti e, conseguentemente, di migliorare la qualità della scuola.

Art. 3 Compiti dello Stato e dei docenti

1. Lo Stato promuove l'aggiornamento e il perfezionamento dei docenti; esso può valersi della collaborazione di enti che perseguono finalità analoghe.

2. I comuni e i consorzi collaborano con lo Stato nell'attuazione dell'aggiornamento e del perfezionamento per i docenti delle scuole comunali e consortili.

3. Il docente ha la responsabilità del proprio aggiornamento professionale che esercita sia mediante iniziative personali, sia partecipando alle iniziative promosse dallo Stato o da enti da esso riconosciuti.

Art. 4 Inadempienze

Inadempienze nelle attività di aggiornamento o di perfezionamento disciplinate dal presente decreto sono considerate violazione dei doveri di servizio.

Titolo II Aggiornamento

Art. 5 Definizione e scopo

1. L'aggiornamento consiste nel progressivo rinnovamento della formazione di base e nel ripensamento della propria esperienza professionale.

2. Esso ha lo scopo di completare e approfondire le conoscenze generali e le conoscenze specifiche in funzione dell'insegnamento e di perfezionare le capacità pedagogiche e didattiche, tenendo conto dell'evol-

uzione del sapere, dei metodi d'insegnamento e delle trasformazioni della società.

Art. 6 Istituti di aggiornamento

1. Lo Stato assicura l'aggiornamento dei docenti per il tramite:

a) della Scuola magistrale, per i docenti delle scuole materne ed elementari;
b) dell'Istituto cantonale per l'abilitazione e l'aggiornamento, per i docenti delle scuole cantonali e delle scuole comunali postobbligatorie, riservato quanto compete all'Istituto svizzero di pedagogia per la formazione professionale.

2. I programmi dell'aggiornamento e le modalità di organizzazione di entrambi gli istituti sono ratificati dal Dipartimento della pubblica educazione (in seguito Dipartimento).

Art. 7 Servizio cantonale per l'aggiornamento

1. Nell'ambito dell'Istituto cantonale per l'abilitazione e l'aggiornamento dei docenti è istituito il Servizio cantonale per l'aggiornamento.

2. Il Servizio svolge i seguenti compiti:
– esamina i bisogni d'aggiornamento segnalati dalle varie istanze;
– pianifica e organizza l'aggiornamento e ne assume l'amministrazione;
– verifica la validità delle attività di aggiornamento;

– cura la documentazione;
– mantiene i contatti con altri enti che si occupano di aggiornamento.

3. Gli organi del Servizio, la loro composizione e i loro compiti sono definiti dal regolamento dell'Istituto.

Art. 8 Carattere della partecipazione

1. La partecipazione all'aggiornamento può essere obbligatoria o facoltativa.

2. Essa è di regola obbligatoria quando le necessità di aggiornamento sono determinate da cambiamenti introdotti nell'insegnamento (rinnovamento di programmi, tecniche e metodi) o da particolari esigenze della scuola.

3. Il Dipartimento stabilisce l'obbligatorietà o la facoltatività di ogni singola attività d'aggiornamento.

Art. 9 Forme dell'aggiornamento organizzato

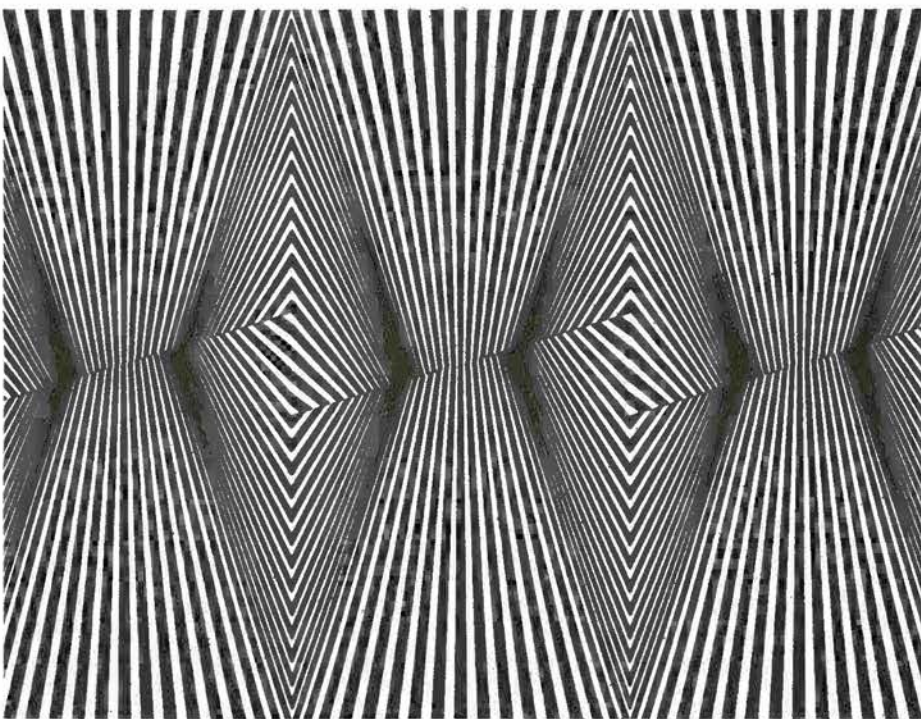
L'aggiornamento organizzato si realizza mediante giornate di studio, corsi di varia durata, seminari, attività di ricerca o di produzione di materiali didattici e altre forme adeguate ai bisogni della scuola.

Art. 10 Condizioni di partecipazione

1. La partecipazione all'aggiornamento deve rispettare il principio della continuità e della regolarità dell'insegnamento.

2. I docenti di ogni ordine e grado di scuola possono essere chiamati a partecipare all'aggiornamento obbligatorio:

– in tempo di scuola;
– nel periodo che va da inizio settembre a metà giugno per un massimo di 10 mezze giornate di vacanza;
– nella settimana prima dell'inizio dell'anno scolastico e nelle due settimane dopo la fine.



3. La partecipazione all'aggiornamento facoltativo ha luogo, di regola, al di fuori del tempo di scuola.

In circostanze particolari la frequenza può essere autorizzata anche in tempo di scuola dall'autorità di nomina, la quale, per le scuole materne ed elementari, decide con il consenso dell'ispettore di circondario.

4. L'autorità di nomina può concedere una riduzione dell'onere d'insegnamento per la partecipazione a corsi d'aggiornamento distribuiti sull'intero anno scolastico.

5. L'aggiornamento in tempo di scuola non comporta deduzione di stipendio.

6. Le spese di partecipazione all'aggiornamento obbligatorio sono interamente a carico dello Stato.

7. Le spese di partecipazione all'aggiornamento facoltativo organizzato dagli istituti di cui all'art. 6 del presente decreto sono a carico dello Stato ed eventualmente dei partecipanti.

8. Le spese di partecipazione all'aggiornamento facoltativo organizzato da altri enti riconosciuti dal Dipartimento sono a carico dei partecipanti. L'autorità di nomina concede un sussidio; le condizioni, la procedura per ottenere il sussidio e l'entità dello stesso sono stabilite dal regolamento d'applicazione del presente decreto.

Art. 11

Docenti delle scuole private dell'obbligo

1. I docenti delle scuole private parificate dell'obbligo sono tenuti a partecipare all'aggiornamento obbligatorio; le spese d'organizzazione sono a carico dello Stato, le spese di trasferta a carico delle scuole.

2. I docenti delle scuole private, parificate e non parificate, possono partecipare all'aggiornamento facoltativo organizzato dagli istituti di cui all'art. 6 del presente decreto; le spese di partecipazione sono a carico dei partecipanti.

3. Ai docenti delle scuole private non è concesso alcun sussidio per la partecipazione all'aggiornamento.

Art. 12

Supplenze

1. Le assenze occasionate dalla partecipazione dei docenti all'aggiornamento sono coperte mediante supplenze secondo criteri di opportunità.

2. Le spese di supplenza dei docenti comunali e consortili sono assunte dai rispettivi comuni o consorzi, riservato l'art. 34 della Legge sugli stipendi degli impiegati dello Stato e dei docenti.

TITOLO III Perfezionamento

Art. 13

Definizione e scopo

1. Il perfezionamento consiste in una formazione complementare che conduce a una specializzazione nel campo di attività o all'acquisizione di una nuova qualifica.

2. Esso deve rispondere a esigenze specifiche della scuola riconosciute dall'autorità di nomina.

3. A tale scopo, l'autorità di nomina può concedere:

– un congedo di perfezionamento senza deduzione di stipendio;

– un sussidio sulle spese di perfezionamento.

4. Le decisioni dell'autorità di nomina comunale o consortile sono subordinate all'approvazione del Dipartimento.

Art. 14

Congedo di perfezionamento

1. I docenti cantonali e comunali possono beneficiare, una volta nel corso della carriera, di un congedo di perfezionamento senza deduzione di stipendio.

2. Il congedo di perfezionamento ha la durata massima di un anno scolastico; esso può essere frazionato su due anni scolastici, compatibilmente con le esigenze della scuola, secondo modalità autorizzate dal Consiglio di Stato.

3. Il docente che beneficia di un congedo di perfezionamento mantiene immutato il rapporto d'impiego e matura la corrispondente anzianità di servizio.

Art. 15

Condizioni

1. Le condizioni per ottenere un congedo di perfezionamento sono:

a) rapporto di nomina;

b) almeno 10 anni di servizio nelle scuole pubbliche del Cantone;

c) età massima 55 anni;

d) impegno a riprendere il servizio nella scuola per almeno 3 anni dopo il termine del congedo di perfezionamento, mantenendo il rapporto di lavoro con la stessa autorità di nomina;

e) presentazione all'autorità di nomina, entro sei mesi dal termine del congedo, di un rapporto circostanziato sull'attività svolta, corredato dalla relativa documentazione.

2. La concessione del congedo di perfezionamento è subordinata alla possibilità di garantire la supplenza con una persona qualificata.

Art. 16

Autorizzazione

1. La concessione di congedi o sussidi di perfezionamento compete al Consiglio di Stato per i docenti cantonali, al Municipio, rispettivamente alla Delegazione scolastica consortile, per i docenti comunali e consortili.

2. L'autorità di nomina stabilisce ogni anno il credito che intende destinare al perfezionamento sulla base delle richieste e del preavviso della Commissione cantonale di cui all'art. 18.

Art. 17

Domanda di congedo

1. La domanda per un congedo di perfezionamento deve essere inoltrata all'autorità di nomina almeno un anno prima dell'inizio del congedo.

2. La domanda deve essere corredata di un progetto particolareggiato della formazione prevista, di indicazioni sulle istituzioni dove essa si svolge e di informazioni sui risultati attesi.

Art. 18

Commissione cantonale

Il Consiglio di Stato nomina una Commissione cantonale preposta all'esame e al preavviso delle domande di congedo o di sussidio di perfezionamento presentate dai docenti cantonali, comunali e consortili. Essa può valersi della consulenza di esperti.

Art. 19

Sussidio di perfezionamento

1. Le condizioni, la procedura per ottenere un sussidio sulle spese di perfezionamento e l'entità dello stesso sono stabilite dal regolamento d'applicazione del presente decreto.

2. Il sussidio sulle spese di perfezionamento non è concesso ai docenti che già beneficiano o hanno beneficiato di un congedo di perfezionamento.

Art. 20

Rimborso delle spese

1. Se il docente che beneficia di un congedo o di un sussidio di perfezionamento non può rispettare l'impegno previsto dall'art. 15 cpv. 1 lett. d) è tenuto al rimborso totale o parziale delle spese occasionate.

2. L'entità del rimborso è stabilita dall'autorità di nomina.

Art. 21

Sussidio cantonale ai comuni

Il Cantone sussidia il congedo di perfezionamento e il sussidio sulle spese di perfezionamento dei docenti comunali o consortili secondo i disposti dell'art. 34 della Legge stipendi.

TITOLO IV Norme transitorie, abrogative e finali

Art. 22

Norma transitoria

Fino all'entrata in funzione dell'Istituto cantonale per l'abilitazione e l'aggiornamento dei docenti, i compiti che il presente decreto affida all'Istituto saranno parzialmente assunti dal Dipartimento.

Art. 23

Disposizioni abrogate

Sono abrogati gli art. 13 e 14 della Legge della scuola del 29 maggio 1958.

Art. 24

Entrata in vigore

1. Decorsi i termini per l'esercizio del diritto di referendum, il presente decreto legislativo è pubblicato nel Bollettino ufficiale delle leggi e degli atti esecutivi.

2. Il Consiglio di Stato ne fissa l'entrata in vigore.

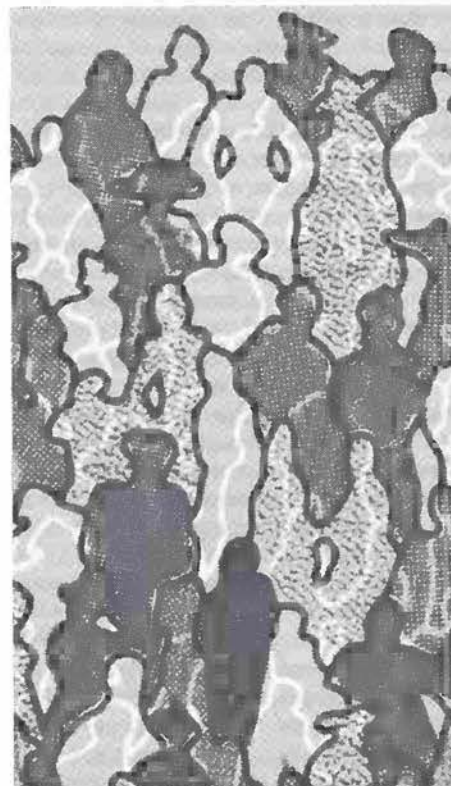
I bisogni di aggiornamento dei docenti: sintesi delle indagini svolte nei diversi settori scolastici

A partire dall'anno scolastico 1985-86 l'Ufficio studi e ricerche del Dipartimento della pubblica educazione ha promosso una serie di indagini nei diversi settori scolastici in merito ai bisogni di aggiornamento.

Gli studi svolti hanno consentito – unitamente ad altri elementi di valutazione raccolti fra i quadri scolastici – di fornire una serie di indicazioni allo speciale gruppo di lavoro incaricato dal Dipartimento della pubblica educazione di elaborare una proposta di messaggio e di decreto relativi all'aggiornamento dei docenti.

Per quanto concerne la scuola materna e la scuola elementare l'Ufficio studi e ricerche ha potuto avvalersi del contributo dei proff. Alberto Cotti e Roberto Minotti, ai quali è stato assegnato il compito di svolgere questa analisi; per la scuola media l'indagine è stata condotta dal dott. Ezio Galli, mentre per le scuole medie superiori dal dott. Mauro De Grazia. Nel settore delle scuole professionali l'inchiesta è stata promossa dal prof. Luigi Bernasconi, della Sezione per la formazione professionale, in collaborazione con l'Ufficio studi e ricerche.

Nelle pagine che seguono si illustrano, a complemento di quanto già indicato nel progetto di messaggio sull'aggiornamento e il perfezionamento dei docenti, le principali risultanze emerse dalle indagini svolte. Per gli interessati sono disponibili presso l'Ufficio studi e ricerche i rapporti di ricerca relativi al settore primario, al settore medio e al settore medio superiore. Il rapporto concernente le scuole materne è in corso di elaborazione, mentre quello relativo alle scuole professionali può essere richiesto alla Sezione per la formazione professionale.



SCUOLA MATERNA

Nel settore scuola materna, l'analisi dei bisogni è stata condotta con modalità analoghe a quelle descritte per i docenti di scuola elementare.

Il rapporto di ricerca è attualmente in fase di elaborazione per cui in questa sede ci si limiterà alla presentazione di alcuni dati significativi.

In primo luogo occorre rilevare il tasso di partecipazione particolarmente alto delle docenti: in effetti oltre il 99% delle maestre di scuola materna hanno consegnato il questionario, per cui i dati elaborati rappresentano praticamente la totalità del corpo docenti.

Anche per le docenti di scuola materna si può parlare di *bisogno generalizzato di aggiornamento* che ricopre le categorie del profilo professionale come risulta dalla tabella in calce.

Dalla tabella risulta inoltre che i bisogni più sentiti dalle docenti sono relativi alle categorie 'aspetti metodologico-didattici' e 'scienze dell'educazione', come dire le due dimensioni che maggiormente definiscono la specificità della funzione docente: «come insegnare» e gli aspetti teorici che soggiacciono all'atto educativo.

Occorre inoltre notare che le scelte delle docenti per queste due dimensioni sono abba-

stanza polarizzate sui valori estremi della scala (l'offerta è «molto utile»).

All'interno del rapporto le 5 categorie di bisogni sono state affrontate in modo analitico con una serie di temi e sottotemi per ciascuna categoria; il lettore ed in particolare i responsabili della formazione continua potranno così disporre di una sorta di «mappa dei bisogni» dove le singole voci sono state valutate dalle docenti in termini di utilità e di priorità.

In merito agli aspetti organizzativi delle future attività di aggiornamento, le preferenze delle docenti di scuola materna si indirizzano verso un aggiornamento facoltativo, pur non scartando l'ipotesi che alcune attività possano essere decretate obbligatorie per tutte le docenti; in quest'ultimo caso, tuttavia, queste attività dovrebbero essere inserite nell'orario lavorativo (leggasi tempo di lezione) del docente.

Occorre qui rilevare che l'orario settimanale compatto della scuola materna (dal lunedì al venerdì) non consente già nella fase attuale di svolgere attività di aggiornamento durante spazi liberi infrasettimanali.

Le docenti ritengono inoltre molto importante la messa a punto di provvedimenti atti a promuovere e incoraggiare le attività di aggiornamento, quali i sussidi e i congedi senza deduzione di salario.

SCUOLA ELEMENTARE

Nel settore scuola elementare l'analisi dei bisogni di aggiornamento è stata condotta attraverso un'indagine capillare tramite questionario che ha coinvolto tutti i docenti del settore: maestri (847 hanno ritornato il questionario, pari al 90% dei docenti) e maestri speciali (valori di rientro 70-80% a dipendenza delle materie). Parallelamente, ma con altre modalità, sono stati interpellati i quadri direttivi di ogni circondario scolastico che sulla base della loro funzione sono chiamati ad analizzare i problemi che i docenti incontrano nell'esercizio della professione.

L'analisi delle risposte contenuta nella pubblicazione dell'Ufficio studi e ricerche (cfr. USR 87.05) vuole essere un tentativo di lettura di una realtà complessa e multiforme attraverso una serie di 'spaccati di realtà' che colgono una serie di dimensioni legate all'attività professionale del docente di scuola elementare.

Da un lato il rapporto presenta quindi una descrizione della realtà scolastica ticinese suddivisa in alcuni capitoli:

- descrizione della popolazione interpellata;
 - le attività di aggiornamento dei docenti relative all'ultimo quinquennio;
 - i bisogni di aggiornamento suddivisi in 5 categorie (cultura generale, scienze dell'educazione, aspetti metodologico-didattici, tecniche di insegnamento e conoscenza di sé), a loro volta analizzate in sottocategorie;
 - le modalità organizzative per realizzare un modello di formazione in corso di servizio.
- Si è cercato di andare oltre la semplice descrizione nel tentativo di interpretare e di capire i dati quantitativi emersi dai questionari.

Tabella: numero di docenti di scuola materna che ritengono utile / molto utile un'offerta di aggiornamento nelle 5 categorie

	Cultura generale	Scienze dell'educazione	Aspetti metodologico-didattici	Tecniche di insegnamento	Conoscenza di sé
n. docenti	230	314	323	141	188
%	67	91	94	41	55

In questo ambito i bisogni espressi dai docenti o a loro attribuiti dagli altri operatori scolastici sono stati analizzati alla luce del quadro pedagogico-istituzionale della funzione docente ed in particolare alla luce della «storia» della scuola di questi ultimi decenni caratterizzata in un primo tempo da tendenze innovatrici di tipo «spontaneo» (il dopo '68) e in seguito dalle riforme strutturali dei vari gradi scolastici. In questo contesto la professione docente ha subito una radicale metamorfosi; tale trasformazione non ha tuttavia intaccato l'immagine sociale della professione che per i non addetti ai lavori (e forse anche per gli stessi addetti!) continua a rimanere quella di prima, salvo a riversare sulla scuola, e quindi sul docente, buona parte dei problemi che emergono nel tessuto sociale (ecologia, droga, AIDS, ecc.).

In questo ordine di idee gli autori della ricerca non esitano a indicare come primo obiettivo della futura politica di aggiornamento quello della «re-invenzione della figura del docente», intesa come necessità di ridare fiducia, credibilità e autorevolezza al docente e quindi di riflesso migliorare la scuola. Tale obiettivo può essere tuttavia affermato a condizione che parallelamente venga ridefinito lo statuto giuridico-amministrativo della professione alla luce di questa nuova professionalità.

In questo senso i dibattiti politici di questa legislatura sulla legge della scuola, sull'ordinamento degli impiegati e docenti e, in rapporto al tema specifico di cui ci stiamo occupando, sulle nuove normative legate alla problematica dell'aggiornamento costitui-

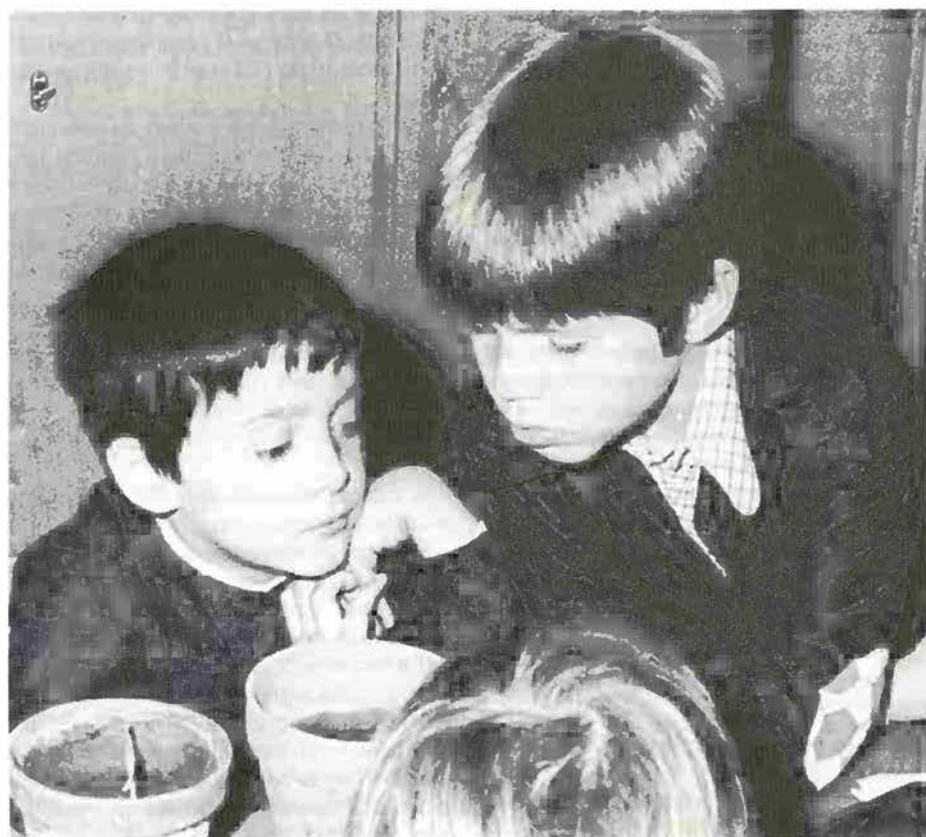
scono altrettante risposte fondamentali in rapporto ai quesiti sollevati nella ricerca. Ritornando ai dati emersi dall'indagine ed in particolare alle conclusioni sviluppate dagli autori nell'ultima parte del rapporto, si può innanzitutto affermare che i docenti avvertono chiaramente il *décalage* esistente tra la loro formazione iniziale e le competenze loro richieste dal lavoro quotidiano. La partecipazione massiccia all'inchiesta costituisce un primo indice in questo senso in quanto i docenti hanno avvertito l'importanza dell'operazione aggiornamento. I bisogni indicati per le 5 categorie sono quantitativamente importanti per cui si può parlare di un *bisogno generalizzato e diffuso di aggiornamento*.

Entrando nel merito dei valori misurati possiamo constatare che le categorie più importanti, dal punto di vista dell'aggiornamento, sono quelle relative agli aspetti metodologico-didattici e alle scienze dell'educazione come risulta dalla tabella seguente:



Tabella: numero di docenti di scuola elementare che ritengono utile / molto utile un'offerta di aggiornamento nelle 5 categorie

	Cultura generale	Scienze dell'educazione	Aspetti metodologico-didattici	Tecniche di insegnamento	Conoscenza di sé
n. docenti	492	545	623	480	299
%	57,7	64,2	73,5	57,2	36



Un'analisi più capillare dei dati fa comunque emergere uno spettro abbastanza variegato di bisogni che ben difficilmente possono essere ricondotti a gruppi di docenti identificabili sulla base di variabili oggettive quali anni di esperienza, circondario di appartenenza, classe di insegnamento, ecc..

I bisogni specifici emergono piuttosto da variabili individuali e da contingenze specifiche di lavoro; sul piano concreto questo fatto dovrebbe tradursi in *forme di aggiornamento individualizzate* costruite sulla base di un attento esame di ogni situazione e con il concorso dei diretti interessati.

Le strategie formative a 'obbligo generalizzato' dovrebbero restare l'eccezione da utilizzare in situazioni ben specifiche.

L'analisi dei bisogni e le relative implicazioni istituzionali legate all'evoluzione della professione mettono in rilievo il fatto che l'aggiornamento non può più essere considerato come un elemento da aggiungere al lavoro del docente; aggiornarsi diventa sempre più condizione necessaria per garantire qualità e professionalità al proprio modo di operare all'interno della scuola e pertanto è un'operazione che non può più essere lasciata unicamente alla volontà del singolo e al suo modo di occupare il «tempo libero». L'aggiornamento, come per altre professio-

ni, deve diventare *parte integrante del lavoro del docente* e ciò potrebbe comportare una ridefinizione dello statuto giuridico del docente all'interno del quale il lavoro del maestro non venga più definito in chiave riduttiva in termini di «ore-lezione».

In questo ordine di idee occorre anche riflettere su *possibili incentivi alla formazione* sia sotto forma di facilitazioni (rimborso spese, congedi pagati) sia sotto forma di riconoscimento salariale o d'altro genere. In altri ambiti lavorativi gli sforzi intrapresi dai singoli per aggiornare le conoscenze sono retribuiti sotto forma di carriera nell'ambito del

lavoro; nella scuola ciò è più difficile da un lato perché il sistema offre poche possibilità di avanzamento professionale e d'altro lato per una certa difficoltà nel valutare in termini oggettivi lo stesso lavoro del docente. Tale constatazione non deve tuttavia escludere a priori una riflessione sui possibili riconoscimenti da mettere in atto per valorizzare l'impegno dei singoli verso il proprio aggiornamento.

A conclusione del loro rapporto gli autori propongono uno schema nel quale vengono sintetizzate le conseguenze operative emerse dall'analisi:

Fase 1	valutazione dei bisogni individuali
Fase 2	negoiazione delle necessità di formazione
Fase 3	pianificazione dell'aggiornamento a corto/medio/lungo termine
Fase 4	personalizzazione della formazione
Fase 5	adozione di una 'pedagogia per adulti
Fase 6	applicazione operativa dei nuovi strumenti legislativi specifici alla formazione continua
Fase 7	riconoscimento della formazione effettuata

SCUOLA MEDIA

a) Obiettivi della ricerca

Con l'indagine riguardante la scuola media si sono voluti perseguire due obiettivi di carattere generale.

Innanzitutto fornire alle autorità competenti le necessarie informazioni per la preparazione degli atti legislativi auspicati in merito al problema dell'aggiornamento dei docenti.

In secondo luogo – ispirandosi volutamente a criteri di lavoro di natura sociologica – mettere a disposizione dei docenti interessati una duplice fonte informativa sicuramente divenuta indispensabile. Da un lato, lo studio, superando gli abituali confini disciplinari, rappresenta infatti per gli insegnanti stessi un'occasione di riflessione sulla propria condizione, poiché l'analisi dei bisogni di aggiornamento considera attentamente i molteplici fattori di eterogeneità della categoria (sesso, età, formazione, anni di insegnamento, rapporto di impiego, materia insegnata, sede di lavoro pubblica o privata). Dall'altro, dotato di un nutrito repertorio di proposte concrete, il documento può consentire ai docenti del settore di riappropriarsi del problema per promuovere modelli operativi di aggiornamento concreti e immediati.

b) Metodologia

Il tema dell'aggiornamento è stato studiato mediante quattro approcci differenti e complementari.

Con la lettura degli *atti elaborati dall'Ufficio dell'insegnamento medio*, ci si è resi conto dello stato relativamente avanzato del problema, caratterizzato da un vasto dibattito introduttivo che aveva coinvolto ripetuta-

mente la comunità insegnante a livello di sedi (plenum) e di gruppi di materie; con ciò si è potuto dare all'indagine una impostazione realistica sicuramente rispondente alle aspettative degli interessati.

Con la consultazione degli *esperti*, sono emerse prioritariamente sia le esigenze di

un aggiornamento vincolato alle varie discipline, sia la necessità di una rivalutazione radicale del ruolo di docente sul piano della professionalità.

Con la consultazione dei *direttori*, è stato posto l'accento invece sulla necessità di un aggiornamento soprattutto di natura pedagogica capace, fra l'altro, di ridare alle sedi l'autentica funzione educativa che deve caratterizzare ogni circostanza di vita comunitaria giovanile: un principio auspicato originariamente anche dal legislatore, ma in seguito alterato da un esagerato processo di specializzazione nelle materie.

Con l'interrogazione dei *docenti*, infine, attuata mediante un questionario individualizzato particolarmente analitico, si è voluto coinvolgere gli interessi diretti al problema, stimolandone la loro adesione spontanea, libera, nel definire responsabilmente un problema che li concerne.

c) Risultati

Considerata l'adesione relativamente modesta dei docenti all'interrogazione (41,8 per cento), si ritiene che i risultati dell'indagine debbano essere interpretati sulla base del concetto di «partecipazione», piuttosto che su quello convenzionale di «rappresentatività».

In questo senso, i docenti:

- risultano particolarmente motivati all'aggiornamento per ragioni evidenti di natura socio-culturale;

- esprimono – in senso decrescente per importanza – interessi di tipo didattico-disciplinare, conoscitivo-disciplinare, culturale generale, psicopedagogico;





- nella stragrande maggioranza dei casi, considerano una rivalutazione della dinamica educativa di sede;
- solo nella misura di un quinto sentono il bisogno di una riqualifica professionale;
- sono soprattutto favorevoli alla facoltività dell'aggiornamento, che ritengono comunque debba essere prioritariamente attuato in tempo di lavoro oppure distribuito alternativamente nel tempo di lavoro se obbligatorio e nel tempo di vacanza se facoltativo;
- sostengono preferibilmente un aggiornamento di tipo seminariale e conviviale (gruppi di lavoro) nei confronti della forma classica auditoriale;
- auspicano che si ricorra - a seconda delle circostanze - a tempi di realizzazione intensivi (settimane blocco) e ciclici (periodicità brevi);
- sostengono in modo quasi plebiscitario la necessità del sussidiamento statale e dello sgravio settimanale o del congedo stipendiato;
- sono quasi tutti interessati alla partecipazione nella gestione dell'aggiornamento;
- si dividono, infine, in due categorie: una tendente a caldeggiare i corsi organizzati dal DPE, l'altra i corsi universitari e la ricerca libera.

Si rammenta infine, che il tasso di partecipazione all'interrogazione risulta maggiore per gli uomini, per i docenti nominati al 100% e per quelli con esperienza professionale più pronunciata: un'adesione quindi probabilmente sollecitata anche da fattori di sicurezza personale.

SCUOLE MEDIE SUPERIORI

a) La fase preliminare

Inizialmente vi sono stati gli incontri con i responsabili del DPE per i vari ordini di scuole e lo studio del materiale e dei documenti già prodotti nel Cantone sul tema dell'aggiornamento, di quello dei docenti in particolare. Tutto questo ha permesso di prendere i necessari contatti per la fase seguente con una prima delineazione delle ipotesi da verificare, delle piste da seguire.

b) La fase esplorativa

Si è trattato prevalentemente di colloqui (con le direzioni delle scuole medie superiori, con gruppi di docenti e - in due sedi - con tutti i capi gruppo di materia) intesi a rilevare prese di posizione precedentemente espresse, a raccogliere il massimo di informazioni relative alle esperienze già effettuate e ai progetti in attesa di realizzazione. Questa fase ha altresì permesso di individuare la modalità di conduzione della fase estensiva dell'indagine che avrebbe potuto riscontrare il maggior consenso presso i docenti e di conseguenza una migliore disponibilità alla partecipazione e all'esplicitazione dei bisogni d'aggiornamento.

c) Le indicazioni operative per la fase estensiva

Il campione di docenti interpellati nella prima fase ha dato, in modo pressoché unanime, l'indicazione di preferire un'indagine di tipo qualitativo, tale da lasciare il più ampio spazio possibile per la formulazione di osservazioni e di richieste. L'interlocutore principale della fase estensiva è stato indicato nel gruppo di materia (di sede o cantonale) poiché ritenuto l'ambito privilegiato in cui i bisogni d'aggiornamento emergono, si esplicitano, si trasformano in progetti, ricevono una risposta.

Insistentemente è stata poi espressa l'esigenza di poter ricevere dal DPE una dichiarazione della disponibilità in merito alle concrete possibilità di realizzazione dell'aggiornamento.

namiento. Pure sentita l'esigenza di veder coinvolti nell'indagine i commissari/esperti di materia, il cui ruolo, a questo proposito, richiede una ridefinizione ed una maggiore valorizzazione.

d) Il rapporto intermedio

Coerentemente con le indicazioni raccolte nella fase esplorativa, le richieste e le osservazioni più significative sono state redatte in forma di rapporto, che è stato inviato personalmente a tutti i docenti del settore medio superiore e a tutti i commissari, al fine di ottenere delle prese di posizione da parte dei gruppi di materia ed eventualmente anche da parte di singoli docenti.

Tale rapporto ha trovato un'accoglienza generalmente assai favorevole ed è stato discusso dalla quasi totalità dei gruppi di materia, sia nelle varie sedi da parte dei gruppi sufficientemente numerosi, sia a livello cantonale da parte di quei docenti impossibilitati a ritrovarsi per sede. Ogni gruppo ha poi redatto un testo di risposta al rapporto intermedio. A queste prese di posizione si devono aggiungere quelle di un certo numero di docenti che si sono voluti esprimere anche a titolo personale e di numerosi commissari.

e) Sintesi dei risultati della fase estensiva

1. La ricerca estensiva ha confermato che (anche) nel settore medio superiore la necessità di un aggiornamento inteso come attività di formazione permanente è considerata come indiscutibile ed in effetti essa dovrebbe essere uno dei punti attualmente qualificanti la riforma della scuola media superiore. Di qui alcune attestazioni di soddisfazione per quanto si è mosso in questa direzione, come pure molte lagnanze - per contro - per quanto è sembrato disattendere le esigenze dell'aggiornamento (ritardi, non sistematicità, sporadicità, difficoltà di ordine amministrativo, penalizzazione, ...).

2. Ovviamente legata inscindibilmente alla professione del docente vi è l'esigenza di auto-aggiornamento. Per questa attività



vengono nondimeno avanzate richieste di potenziamento delle infrastrutture di informazione, documentazione, ricerca scientifica (biblioteca cantonale, biblioteche di sede, centri di documentazione...).

3. Ma l'aggiornamento richiede necessariamente anche altre modalità: aggiornamento con i colleghi del gruppo di materia, con i colleghi dell'istituto, con la partecipazione a congressi, a convegni, a giornate di studio, alle iniziative del Centro di perfezionamento di Lucerna, ... D'altro canto una rigida contrapposizione fra aggiornamento obbligatorio - «imposto dall'alto», «gestito in ultima analisi dallo Stato» - e aggiornamento autonomamente gestito e programmato - nei contenuti e nelle modalità - dai docenti non si è delineata nella ricerca estensiva. Prevalge piuttosto l'esigenza di giungere ad una effettiva collaborazione.

4. Si è riaffermato il ruolo, di primaria importanza, del gruppo di materia nell'individuazione delle esigenze, dei bisogni d'aggiornamento, nella formulazione degli obiettivi e dei progetti d'attuazione. Ai gruppi di materia è tuttavia ben presente la necessità di non rinchiudersi entro ristretti confini disciplinari né di eludere le implicazioni pedagogiche e didattiche. La collaborazione con gli esperti di materia è stata nuovamente sottolineata.

5. Le questioni di tipo amministrativo necessariamente connesse all'attuazione di varie forme d'aggiornamento collegiale (corsi, cicli di lezioni o seminari, partecipazione a convegni o giornate di studio nel Cantone, in Svizzera o all'estero) richiedono che la nuova legge sull'aggiornamento ed il relativo decreto d'applicazione diano un contributo definitivo nello sciogliere quelle difficoltà che in passato sono state di ostacolo alla realizzazione di determinati progetti o motivo di insoddisfazione, di malcontento, di demotivazione (questione degli sgravi orari, delle vacanze, delle ore di lavoro amministrativo, delle penalizzazioni per chi si è assunto in prima persona il lavoro - e l'onere - di un aggiornamento mediante congedi parziali o totali non retribuiti, ...).

6. Una richiesta generalizzata riguarda i congedi pagati (parziali o totali) per motivi di studio (espressione che si suppone di più facile comprensione rispetto a quella, più usuale soprattutto in contesto accademico, di anno sabbatico). Quanto scritto nel rapporto intermedio ha riscontrato un generale consenso.

7. Il settore medio superiore presenta alcune diversificazioni importanti. Nei licei le materie sono soprattutto quelle previste dall'Ordinanza federale di maturità ed attorno ad esse si costituiscono gruppi anche numerosi di docenti con esigenze comuni. In altre scuole medie superiori occorre tener presenti esigenze molto specifiche dovute alla particolarità delle materie insegnate (SCC, STS, Magistrale post-liceale), alla prevalente attività esercitata dai docenti quali liberi professionisti (soprattutto STS), o alla finalità generale dell'Istituto (SCC, STS, Magistrale post-liceale).

SCUOLE PROFESSIONALI

L'analisi dei bisogni di aggiornamento dei docenti operanti nelle scuole professionali ha potuto beneficiare di tre supporti informativi altrettanto importanti:

- i rapporti di fine anno - 1985 - redatti dai docenti che avevano come tema unico l'aggiornamento appunto;
 - le riunioni dei colleghi dei docenti di tutte le scuole interessate (gennaio - febbraio 1986) con trattanda unica «L'aggiornamento dei docenti»;
 - il questionario di analisi approntato dalla Sezione per la formazione professionale.
- I risultati concreti di questi tre livelli di informazione hanno fatto presagire una linea di tendenza molto profilata nel senso che *sul tema dell'aggiornamento vi è una grande attesa da parte del corpo insegnante, nonché un marcato interesse generale.*

Indicazioni sul questionario

Il grado di risposte è stato molto elevato, sinonimo di grande interesse. Sono stati distribuiti 454 questionari, ne sono rientrati 336.

Il collegio dei docenti del Centro scolastico per le industrie artistiche e quello della Scuola cantonale propedeutica per le professioni sanitarie e sociali hanno risposto in forma epistolare con una serie di indicazioni prettamente legate al particolare indirizzo dei due istituti.

In termini prettamente statistici possiamo dire che il 77,9% dei docenti attualmente impegnati come insegnanti di cultura generale hanno dato seguito all'invito espresso. Tale percentuale scende al 69,6% se si considerano i docenti di conoscenze professionali. I docenti giovani, nati dopo il 1955, che insegnano cultura generale sono percentualmente superiori a quelli che invece operano come docenti di conoscenze professionali.

In ambedue i settori circa il 60% degli insegnanti hanno esperienza di insegnamento uguale o inferiore ai dieci anni.

Un docente su due che insegna cultura generale ha seguito parzialmente o totalmente studi accademici. Questa percentuale scende al 10% per i docenti di conoscenze professionali.

Attorno al 10% in ambedue i settori i docenti che hanno avuto modo di seguire l'Istituto svizzero di pedagogia per la formazione professionale.

In otto punti il profilo del docente delle scuole professionali che si aggiorna

1. È un docente di scuola professionale quasi sempre di sesso maschile. Insegna nelle scuole cantonali da meno di quindici anni. Uno su due dispone di un titolo universitario e uno su dieci ha seguito l'Istituto di pedagogia per la formazione professionale. Se insegna cultura generale ha seguito anche la scuola magistrale. Con il datore di lavoro - lo Stato - ha, con altri quattro colleghi su dieci, un rapporto di nomina. In tre casi su dieci ha pure insegnato nelle scuole



maggiori mentre in quattro su dieci non ha mai insegnato. Il docente di conoscenze professionali, con altri sette colleghi su dieci, non ha mai insegnato.

2. Si ritiene molto utile l'aggiornamento nella cultura generale e fra le materie insegnate si desidera seguire corsi di matematica, informatica, lingua materna e problemi umani.

3. Fra le tecniche per la trasmissione delle conoscenze sono da privilegiare un aggiornamento nel linguaggio orale, nei sussidi didattici, nei mezzi tecnici e nell'informatica.

4. Se si dovesse attuare un aggiornamento nel campo dei problemi educativi con cui il docente è confrontato è richiesta la possibilità di aggiornarsi sulle tematiche dell'orientamento scolastico e professionale, dell'inserimento del giovane nel mondo del lavoro e della valutazione dell'apprendista.

5. Si desidera che l'aggiornamento sia facoltativo. Se proprio si prevede un aggiornamento obbligatorio la suddivisione fra i due generi di aggiornamento deve essere netta. Il docente è disposto a seguire almeno un corso di aggiornamento obbligatorio all'anno.

Se però è obbligato a fare l'aggiornamento, desidera svolgere questa mansione in tempo di lavoro.

6. Per aggiornarsi si mette a disposizione alla fine di agosto e, se proprio deve disporre di altro tempo, va bene anche all'inizio del mese di novembre. Per brevi interventi è disponibile nelle serate prima e dopo cena.

7. Preferisce lavorare in gruppo; le conferenze e i seminari di approfondimento nonché le visite e gli stages in azienda lo interessano molto.

8. Desidera che l'aggiornamento venga riconosciuto. Le modalità di questo riconoscimento, oltre a figurare nel dossier personale del docente, devono permettere un rimborso delle spese e l'ottenimento di un congedo senza deduzione di stipendio.

Lo studio d'ambiente nella scuola

Relazione riassuntiva e provvisoria della situazione in Svizzera nel 1987*

1. Cambiamento di paradigma nelle nozioni

La nozione di protezione della natura è conosciuta da lungo tempo in Svizzera (la legge federale per la protezione delle foreste fu rivoluzionaria oltre cent'anni fa), poiché abbiamo conosciuto l'economia della precarietà. Altrove la natura è stata per molto tempo considerata come oggetto di sfruttamento senza limiti e gratuito (USA, Canada, Australia e oggi ancora l'Africa e la Siberia). Molti sono i cantoni che già all'inizio del secolo hanno stabilito l'obiettivo per la protezione della natura nei loro piani di studio. Nei paesi a tradizione germanica la nozione della natura ha ottenuto sin dal romanticismo (abbinato al pietismo) un alone quasi sacro (le connotazioni ideologiche delle nozioni di «Heimat» e di «Wald» sono caratteristiche).

Seconda tappa: presa di coscienza dei danni provocati dallo sviluppo urbano e industriale. Inizia la fase dove predomina la coscienza che i costi della tecnica possono essere controllati con una maggiore tecnologia (la fase di espansione industriale che dalle prime condutture del 19. secolo si estese fino alle stazioni di depurazione delle acque degli anni 60).

Terza tappa: ridiscussione dell'intero sistema, rifiuto della cura dei sintomi e avvio di un pensiero ecologico (influenze: la cibernetica di Wiener e Shannon, lo studio degli equilibri biologici, il pensiero sistematico, la «modellizzazione», la nozione di bilancio ecologico globale, la coscienza del limite delle risorse naturali e infine la vulgarizzazione di questo pensiero grazie al Club di Roma).

Lungo quest'ultima tappa si costata un'estensione progressiva della nozione di ecologia:

- dalla protezione delle specie in pericolo (sconfitta tipica: le foche) si passa alla protezione di interi ecosistemi;
- il movimento abbandona il ghetto delle esperienze «alternative» degli anni 70 per imborghesirsi (chi non ha nel proprio giardino lo stagno con i girini?);
- il movimento raggiunge sfere conflittuali: energia/nucleare, urbanizzazione/traffico, alimentazione/residui tossici, ecc.;
- il movimento si politicizza: si vedano i risultati delle recenti elezioni;
- il movimento entra anche nella scuola: dalla protezione della natura si passa alla

«proposta didattica» dell'educazione all'ambiente che tocca contemporaneamente un gran numero di discipline.

2. L'educazione all'ambiente nei diversi ordini scolastici

Insegnamento primario

Nei cantoni romandi si passa dalla «leçon de choses» alla confusione didattica delle «disciplines d'éveil», poi, dal CIRCE 1972, alla «Conoscenza dell'ambiente» che comprende tutto: l'ambiente geografico, storico, naturale, ecc. Il quadro generale è definito, ma l'aspetto «protezione» ha ruolo secondario. Si può sperare che il GRAP¹⁾ porrà rimedio.

Nei cantoni di lingua tedesca si è restati alla nozione di «Heimatkunde» con elementi tradizionali della protezione della natura (flora, biotopo, ecc.).

In generale, i piani di studio rispecchiano – se non sono recenti – lo stato dello sviluppo di 15 o 20 anni fa. L'iniziativa di includere temi ecologici è quindi lasciata sia ai docenti sia ai mezzi d'insegnamento disponibili. Là dove l'educazione all'ambiente non è promossa da disposizioni ufficiali, si sono sostituiti organismi privati, la cui influenza è stata decisiva: in particolare il servizio dei docenti del WWF e la LSPN.²⁾

Per l'insegnamento primario si può concludere: grazie al fatto che i docenti insegnano più materie, si può ragionevolmente dare fiducia alla loro fantasia di contestualizzazione che agevoli l'integrazione dei temi ecologici (temi conflittuali compresi).

Tutto dipende dal grado di appoggio «logistico» di cui beneficeranno i docenti (corsi di perfezionamento, documentazione, ecc.). Gli esperti sono relativamente fiduciosi nel futuro. Alcuni cantoni hanno sviluppato recentemente piani di studio che si possono giudicare esemplari: per esempio BE, SO, ZH.

Insegnamento secondario

L'isolamento delle discipline è il principale ostacolo all'integrazione: in generale si lascia alle sole scienze naturali la responsabilità di dare alcuni rudimenti d'ecologia, se addirittura non vengono relegati alla biologia. Così i docenti delle altre discipline si sentono dispensati, disdegnandoli, d'incorporare aspetti ecologici, quando molte sarebbero le occasioni di trattarli nella storia, nell'educazione civica, nella letteratura, nell'economia familiare, ecc.

L'ORM³⁾, a livello liceale, contribuisce a rafforzare questa chiusura tra discipline: il caso in cui i docenti di fisica, di chimica e di biologia si intendono e pianificano tra loro è ancora raro. I piani di studio riflettono questa parcellizzazione. Eccezione: i cantoni della Svizzera primitiva hanno sviluppato un piano di studi comune per il ciclo d'orientamento dove, sotto il titolo «Naturlehre», si integrano nello stesso tempo nozioni delle diverse discipline, di tematiche (acqua e aria) e di grandi problemi della società (energia).

Per l'insegnamento secondario si possono prevedere prospettive meno ottimistiche, se non c'è sforzo di coordinamento: c'è carenza di piani di studio integrati, di mezzi d'insegnamento, di perfezionamento.

Speriamo che il progetto dei nuovi programmi-quadro per le scuole che preparano alla maturità tenga presente questo stato di cose.

3. Mezzi d'insegnamento

Un'inchiesta fatta dalla signora Regula Kyburz fornirà prossimamente alcuni schiarimenti sulla situazione. Di primo acchito, alcune constatazioni:

- la scuola primaria romanda dispone già di alcuni mezzi sviluppati specificatamente per le esigenze di questo grado (in particolare Ginevra, dove esiste il solo servizio cantonale che si occupa a tempo pieno). In Svizzera tedesca l'offerta è più rada. I docenti utilizzano molto documenti liberi, messi a disposizione da organismi quali il WWF, la LSPN e altri. Si conosce poco sul come questi mezzi siano utilizzati. Numerosi sono anche i documenti i cui intenti non sono sempre disinteressati (in particolare nel settore dell'energia);
- l'offerta del WWF, della LSPN e di altri enti colma una lacuna dei cantoni. Le pubblicazioni del WWF svizzero godono d'altronde di un'eccellente fama tanto che sono spesso richiesti in Germania e in Francia.

4. Perfezionamento e formazione dei quadri

I servizi cantonali del perfezionamento offrono molti corsi, di cui la maggior parte si rivolgono purtroppo a insegnanti già motivati e a specialisti di singole discipline. I corsi di natura interdisciplinare e i corsi consacrati allo sviluppo di una didattica o di una metodologia dell'educazione all'ambiente sono rari o mal frequentati.

I centri di educazione all'ambiente di Zofingen (il più importante), di Stein (AR), di Yverdon, e recentemente di Locarno, si sforzano di sviluppare una didattica specifica e di trasmetterla ai docenti. Il CPS⁴⁾ di Lucerna collabora pure, ma dipende in gran parte dall'iniziativa delle associazioni affiliate della SSPES⁵⁾; non tutte queste associazioni sono però sensibili a una educazione all'ambiente e sono molto isolate.

* Un rapporto circostanziato sarà diffuso prossimamente.

5. Ricerca, sviluppo e promozione

A livello cantonale, fatta qualche lodevole eccezione, non si fanno sforzi concertati che vadano oltre il corso occasionale. Questa carenza è sorprendente se si paragona quanto s'intraprende in questo campo con quanto si è prodotto per le discipline selettive tradizionali. Si può attribuire questo ritardo al fatto che l'educazione all'ambiente è ancora considerata come impregnata d'ideologia, dunque conflittuale. Mentre numerosi cantoni sono ancora reticenti, alcuni comuni sono più attivi e hanno nominato degli incaricati per i problemi dell'ambiente, che prendono a loro volta iniziative nel settore dell'educazione. La valutazione dell'efficacia dell'educazione all'ambiente è praticamente inesistente in Svizzera.

6. Risorse extra-scolastiche

L'educazione all'ambiente dovrebbe farsi il più frequentemente possibile fuori dell'aula scolastica, in un contesto naturale in situazioni d'osservazione e di sperimentazione diretta. Fortunatamente l'offerta di biotopi locali o regionali, di stazioni d'osservazione (per esempio Champ-Pittet, Aletsch, Magadino, ecc.) è considerevolmente aumentata in questi ultimi anni. I docenti vi ricorrono

spesso, ma pochi sono formati alla metodologia del lavoro sul terreno. Alcuni temi sono sovrasfruttati (fauna dei biotopi, flora, ornitologia, ecc.), poiché corrispondono spesso agli hobbies dei docenti. Sottosviluppati sono i lavori «in situ» su temi quali: l'ecologia dell'ambiente urbano, trasporti e urbanizzazione, rifiuti, ecologia ed economia, ecc. Alcuni soggetti sembrano prestarsi meno bene all'utilizzazione pedagogica, in particolare il bosco.

Un campo pedagogico andato in disuso da una generazione, ma che conosce un ritorno straordinario, è l'orto scolastico. Al centro di Zofingen si è riattivato l'antico orto scolastico in giardino ecologico e si sono scoperte risorse pedagogiche inutilizzate da lungo tempo. Le scuole che adottano questo esempio sono numerose.

7. Epilogo provvisorio: l'educazione all'ambiente nel riflesso dell'opinione pubblica

L'ecologia conosce attualmente un guadagno di popolarità senza precedenti. Corre però il pericolo di essere servita in tutte le salse quale ingrediente indigesto. La metodologia dell'educazione all'ambiente, appena uscita dal ghetto, rischia l'appiattimento. Un malinteso sussiste: le autorità cantonali

sono persuase che se ne fa troppa. Donde proviene tale percezione?

La maggior parte delle persone hanno la tendenza a confondere le scienze naturali semplicemente con l'ecologia. E poiché le scienze naturali hanno conosciuto da diversi decenni un'inflazione, si attribuisce questa crescita anche a temi ecologici. Lo studio della fotosintesi o delle leggi termodinamiche a sé stanti è considerato come elemento dell'educazione all'ambiente; ciò è falso.

I sostenitori dell'educazione all'ambiente ponderata ed equilibrata fanno fatica a collocarsi tra due estremi: tra gli scogli della contestazione (gli estremismi «verdi») e i banchi di sabbia della sovrabbondanza, dove si accumulano le discipline scolastiche scientifiche – discipline spesso tanto morte quanto ridondanti.

Jean-Pierre Meylan

1) Groupe Romand Aménagement des Programmes.

2) Lega svizzera per la protezione della natura.

3) Ordinanza federale concernente il riconoscimento degli attestati di maturità.

4) Centro svizzero per il perfezionamento dei docenti delle scuole secondarie.

5) Società svizzera dei docenti delle scuole secondarie.

Lo studio d'ambiente nella scuola obbligatoria ticinese

1. Nella scuola elementare

Nella scuola elementare lo studio dell'ambiente si realizza attraverso due dimensioni interpretative:

- a) *quella storico-geografica*, volta a far acquisire all'allievo il senso dell'organizzazione dello spazio e delle sue trasformazioni nel tempo;
- b) *quella scientifica*, che ha per scopo:
 - di avvicinare l'allievo agli organismi viventi e alle leggi che regolano l'organizzazione e il funzionamento della natura (*aspetto naturalistico*);
 - di dargli una visione unitaria dell'organismo umano in cui siano integrate componenti anatomiche, biologiche e culturali (*aspetto antropologico*);
 - di familiarizzarlo con la materia, le sue proprietà e le realizzazioni tecniche dell'uomo (*aspetto fisico-tecnologico*).

Questa suddivisione rimane tuttavia un quadro di riferimento per il docente e non

deve dare origine a trattazioni rigidamente separate per materie.

Dimensione storico-geografica

La dimensione storico-geografica deve servire a far comprendere il funzionamento della società, in rapporto all'organizzazione dello spazio nel tempo, affinché l'allievo possa farvi parte con consapevolezza e acquisire quei principi che faranno di lui, domani, un cittadino attivo.

Attraverso l'approccio storico, l'allievo struttura gradualmente il tempo e impara a utilizzare i rapporti temporali: a situare cioè nel tempo gli avvenimenti, a coglierne le relazioni, a conoscerne la durata e le cause.

Lo studio storico-geografico muove dal presente, da ciò che è più vicino all'esperienza del bambino, per allargare progressivamente il campo d'indagine ed estendere la ricerca in un passato sempre più remoto e a spazi sempre più vasti.

Lo studio naturalistico interviene, quando è il caso, a migliorare la comprensione dei problemi derivanti dalla coesistenza uomo-

natura, e a chiarire la portata degli interventi dell'uomo.

Attraverso le attività di ricerca, l'allievo costruisce progressivamente una corretta rappresentazione mentale dello spazio.

Affinché ciò avvenga, egli deve avere la possibilità di diversificare i tipi di rappresentazione (fotografie, carte), di allestire mappe, di sviluppare una capacità di orientamento, di calcolare distanze, di eseguire trasposizioni in scala, di scrivere resoconti.

L'osservazione deve essere, per quanto possibile, diretta, con interviste a persone anziane, ricerca e interpretazione di oggetti come testimonianze di modi di vivere (suppellettili, utensili, vestiti, ecc.) e di documenti scritti di varia natura (vecchie stampe, atti di compravendita, annunci pubblici, lettere, brani, resoconti e fotografie). Il programma prevede inoltre dei «salti» nel passato più remoto per soddisfare il naturale bisogno dell'allievo di trovare una risposta ai problemi di origine delle cose, a ciò che è legato agli inizi della civiltà.

Questa dimensione del passato, fortemente permeata di immaginazione e affettività, viene introdotta anche con il racconto e con opportune letture dell'insegnante per ravvivare la componente fantastica presente nella conoscenza di un passato lontano.

Dimensione scientifica

Lo studio *naturalistico* porta l'allievo a riconoscere la struttura naturale dell'ambiente, a prendere coscienza delle trasformazioni profonde che essa ha subito nel tempo e a

rispettare sempre più consapevolmente la realtà in cui vive.

Le attività sono impostate prevalentemente sull'osservazione diretta in ambienti naturali (bosco, stagno, ruscello, canneto, prato, ecc.), in ambienti costruiti dall'uomo (stalla, pollaio, campo coltivato, orto, frutteto, apiario, ecc.), in classe (allevamenti, coltivazioni).

Lo studio dell'uomo, e non solo del «corpo umano», si propone di portare l'allievo ad essere maggiormente consapevole degli atti vitali compiuti quotidianamente e a rendersi conto dell'originalità dell'uomo nei confronti degli animali (sensibilità, pensiero, linguaggio, ecc.).

L'aspetto *fisico-tecnologico* consente all'allievo di conoscere alcune proprietà della materia e di constatare come l'uomo abbia saputo utilizzare le leggi della natura per rispondere ai propri bisogni.

La riflessione deve portare a cogliere l'incidenza delle conquiste tecnologiche nella trasformazione dei modi e della qualità della vita.

La formazione dei docenti

La formazione di base dei docenti ha luogo durante il biennio di studi magistrali (che segue la maturità) e comprende le seguenti discipline: didattica della storia (2 ore settimanali), della geografia (2 ore settimanali), delle scienze naturali (2 ore settimanali).

Nel corso del secondo anno viene inoltre organizzata una settimana di studio dell'ambiente in situazione.

I candidati-maestri, accompagnati dai docenti delle discipline interessate, compiono un'escursione di 5-6 giorni durante la quale:

- a) per la biologia:
impiegano i metodi e gli strumenti di misura per la rilevazione di dati relativi ai fattori ambientali;

- b) per la geografia:

compiono esercizi di schizzo, di lettura di carte, di analisi del territorio, di orientamento;

- c) per la storia:

consultano documenti di archivio locali, visitano monumenti, musei, osservano le testimonianze storiche del territorio.

Il collegamento tra lo studio d'ambiente e le altre discipline d'insegnamento è curato durante le ore di «laboratorio didattico» (6 ore settimanali).

Per la formazione dei docenti già in attività sono organizzati annualmente corsi di vario tipo, sia obbligatori che facoltativi.

I mezzi didattici

L'impiego di mezzi didattici ad uso diretto degli allievi (manuali scolastici) non fa parte della tradizione ticinese. Ma, per lo studio d'ambiente in particolare, l'apprendimento deve aver luogo principalmente attraverso l'attività pratica, l'osservazione «in situ», la registrazione di fenomeni e di caratteristiche naturali, sia in classe che all'aperto.

Spetta comunque all'insegnante reperire i materiali adeguati allo scopo pedagogico che si è prefisso. Per facilitarlo in questo compito, l'Ufficio dell'insegnamento primario ha promosso la diffusione dei seguenti documenti:

- Repertorio di fonti storico-geografiche sul Cantone Ticino (schedario delle opere reperibili nelle biblioteche e nei Centri didattici ripartite per temi e per regioni)
- L'allevamento di animali in classe (metodologia e schede teorico-pratiche)
- Raccolta di immagini fotografiche sul Ticino di ieri e di oggi (in preparazione).

Altri documenti, sempre destinati al docente, saranno elaborati in funzione dei bisogni derivanti dall'applicazione dei nuovi programmi.

2. Nella scuola media

Restringiamo, in questo testo, il concetto di «studio d'ambiente», alle sue componenti spaziali e naturalistiche. Nei programmi della scuola media tale studio è specifico delle materie scienze naturali e di geografia.

Rileviamo però che anche in altre materie, secondo le occasioni, si fa un'educazione all'ambiente. Pensiamo alle letture in italiano, talvolta dedicate a questi temi; all'insegnamento della storia, evidentemente portato a toccare le relazioni tra l'uomo e l'ambiente nel passato; all'educazione tecnica, il cui programma esplicitamente invita i docenti a mettere in evidenza le conseguenze sull'ambiente dell'evoluzione tecnologica; all'educazione fisica, nella quale si prevedono escursioni volte a «risvegliare il piacere per attività che implicano un avvicinamento alla natura».

Per quanto riguarda le *scienze naturali*, uno dei campi di studio più estesi riguarda «l'uomo e l'ambiente». Il programma prevede, nella prima classe l'osservazione di ambienti familiari con le relative conoscenze naturalistiche ad essi connesse; in seconda si studia il concetto biologico di vita, dagli organismi più semplici a quelli complessi; in terza, dopo un'introduzione sull'energia come base della vita, si affrontano i problemi dell'organismo umano e della sua salute anche in relazione con i pericoli derivanti dall'ambiente; infine, in quarta si tratta un tema di sintesi come «energia e ambiente» che si conclude con il sottotema «energia ecologica».

La *geografia* descrive gli spazi umanizzati e dà perciò rilievo agli aspetti ecologici e ai problemi della qualità degli spazi in funzione delle attività economiche e degli insediamenti nel territorio. Essa porta ad avere una conoscenza che si allarga, sull'arco quadriennale della scuola media, dallo spazio locale fino a quello mondiale. Così, in prima si toccano gli aspetti ticinesi; in seconda si esaminano, alla scala svizzera, aspetti quali le bonifiche e i dissodamenti, l'evoluzione delle strutture agrarie, i mezzi di comunicazione e il loro impatto sul paesaggio; in terza vengono considerati i problemi ecologici caratteristici di alcune aree europee (inquinamento nell'area renana, fenomeni erosivi nell'area mediterranea) e, più in generale, si mettono in connessione tali problemi con lo sviluppo industriale e le caratteristiche ambientali delle diverse zone; in quarta particolare attenzione è dedicata agli squilibri ecologici rilevabili nelle grandi aree mondiali.

I mezzi didattici a disposizione per lo studio d'ambiente sono costituiti da testi di divulgazione e da testi didattici esistenti in commercio in misura abbastanza abbondante. La pubblicazione di «Geografia della Svizzera» ha permesso di inserire capitoli rilevanti sulla pianificazione del territorio e la difesa dei valori naturalistici in Svizzera.

Il Museo di scienze naturali di Lugano ha spesso iniziative che coinvolgono le scuole e mette a disposizione un materiale illustrativo organico. Sono molto importanti i sopralluoghi e le uscite di studio per fini di conoscenza ambientale.



Aspetti sociolinguistici dell'identificazione etnica nei bambini in età prescolare

Il problema dell'integrazione dei bambini di altra nazionalità o di altra lingua nel contesto scolastico (e più in generale in quello sociale) di un Paese non costituisce certo un fatto nuovo e sconosciuto, soprattutto nei cantoni svizzeri, dove la percentuale dei lavoratori stranieri è alquanto elevata.

Ma il fenomeno, oltre che ad assumere proporzioni sempre più vistose, si è recentemente acuitizzato sia per la varietà delle etnie interessate, sia per la concentrazione in determinate zone.

Nel processo di integrazione la lingua svolge indubbiamente un ruolo determinante. Essa veicola la percezione dell'ambiente circostante, l'identificazione di sé negli altri, la possibilità di interagire attivamente e quindi di calarsi progressivamente nel tessuto sociale.

Nel nostro Cantone, dove l'immigrazione è stata per molto tempo e in massima parte di tipo italofono, i contrasti sono risultati meno stridenti rispetto ai cantoni d'Oltralpe, e quindi meno appariscenti. Tanto è vero che una vera e propria «pedagogia degli stranieri» non si è ancora affermata.

Lodevole, in questa prospettiva, l'organizzazione da parte della Scuola magistrale di un corso estivo, svoltosi in giugno scorso, dal titolo «Scuola per un solo mondo». Ma il futuro ci riserva senz'altro impegni maggiori e non sarebbe un male se un certo approfondimento prendesse il via fin d'ora.

Basti pensare che nella scuola materna, su 6700 allievi 1200 sono italiani, 30 tedeschi, 15 francesi e 280 di altre nazionalità (dati USR, censimento 85-86).

Riteniamo pertanto opportuno proporre all'attenzione dei nostri docenti lo studio della dott. Annalisa Franchi, dell'Istituto di sociologia dell'Università degli Studi di Pisa, effettuato all'interno di scuole materne di lingua italiana d'Oltralpe e precisamente dei comuni di Birsfelden (BL), Zugo (ZG), Emmenbrücke (LU), nei mesi di maggio e giugno 1986.

In seno ad uno studio recentemente promosso dalle Missioni Cattoliche Italiane in Svizzera¹⁾, mirante ad accertare il grado di inserimento dei bambini di nazionalità non italiana all'interno delle scuole materne di lingua italiana della Svizzera tedesca sono emerse due componenti fondamentali. La prima è legata al peso numerico delle diverse etnie presenti nei singoli asili.

La seconda attiene i valori e le valenze sociali della lingua come fattore di integrazione sociale.

È intendimento di questo articolo presentare una lettura combinata e sintetica di questi due risultati.

I. Alcune considerazioni di carattere strutturale

La popolazione infantile di lingua non italiana presente nelle scuole materne di Birsfelden, Zugo, ed Emmenbrücke al momento dei rilevamenti risultava essere pari al 38% del totale nel primo caso, al 29% nel secondo caso ed al 61% nel terzo.

Questo saggio prende in considerazione i bambini delle tre nazionalità maggiormente rappresentate²⁾.

La loro età è compresa fra i tre anni e mezzo ed i cinque anni e fra i cinque ed i sette anni in quei casi in cui la scuola materna stessa fornisce servizi integrativi a quelli proposti dal Kindergarten locale³⁾.

Il campione, quindi, si compone di 11 bambini turchi, 16 bambini jugoslavi, 19 bambini spagnoli ai quali, per verifica, viene affiancato un gruppo di 19 bambini italiani.

Dei bambini non italiani 19 sono nati nel paese d'origine della famiglia, mentre 27

sono nati in Svizzera. I loro coetanei italiani sono tutti nati nella Confederazione Elvetica.

Per quanto concerne la frequenza, il gruppo italiano risultava essere quello più assiduo con un solo caso di saltuarietà.

Seguono nell'ordine i bambini spagnoli (3 casi di saltuarietà), quelli jugoslavi (1 saltuario - 3 sporadici) e quelli turchi (5 casi di saltuarietà).

II. L'identificazione etnica: sua misurazione

Si tratta in primo luogo di accertare il grado di identificazione etnica presente nelle tre singole scuole materne a seconda della diversa distribuzione dei bambini di lingua non italiana (Tab. 1).

Con «identificazione etnica»⁴⁾ ci riferiamo ad un particolare modo in cui il bambino percepisce il suo mondo immediato all'interno della sua scuola materna.

Qualora il bambino si senta attorniato esclusivamente da compagni della sua stessa nazionalità, diremo che la sua sensibilità etnica è accentuata al massimo.

Minima sarà in caso contrario, ovvero quando il bambino non riconoscerà nessun componente della sua stessa etnia nella cerchia immediata dei suoi compagni⁵⁾.

Tali valori a livello individuale variano nel nostro caso da 3 a 0⁶⁾.

Il più elevato valore di identificazione etnica si è verificato a Birsfelden con 5 su 18, seguito da Emmenbrücke con un rapporto di 7 a 33 ed infine da Zugo con 2 su 14.

Sono maggiormente sensibili ai limiti della propria appartenenza etnica i bambini di lin-

gua italiana di Emmenbrücke e quelli di lingua spagnola di Birsfelden.

La valutazione desumibile della Tabella 2, sottolinea l'assoluta predominanza dell'identificazione etnica del bambino di lingua italiana seguito da quello spagnolo, da quello jugoslavo e infine da quello turco.

In linea generale solo una minoranza (21,5%) del nostro campione sembra collocarsi entro gli spazi esclusivi della propria etnia. Nella maggioranza dei casi (78,5%) i bambini si sentono attornati, in maniera più o meno completa, da coetanei appartenenti alle varie nazionalità.

Per quanto concerne i dati relativi alle tre scuole materne, netto appare il differenziarsi dei risultati a seconda del diverso peso quantitativo delle varie nazionalità all'interno dei singoli asili.

Il rapporto più elevato fra bambini di lingua italiana e quelli di lingua non italiana si vede ad Emmenbrücke. Medio è il valore di Birsfelden, basso quello di Zugo (Tab. 3.).



Ad Emmenbrücke fra i bambini di lingua non italiana primeggia per peso numerico il gruppo jugoslavo, così come a Birsfelden il primato spetta a quello spagnolo.

A Zugo i rapporti appaiono maggiormente stemperati e non si manifestano forti accentuazioni etniche. Non sarà, quindi, un caso se il maggior numero di identificazioni della propria etnia viene a palesarsi in quelle scuole materne (Emmenbrücke e Birsfelden) in cui i diversi ceppi etnici sono più marcatamente rappresentati.

Laddove, e questo è il caso di Zugo, le varie etnie si confondono con l'elemento prevalente (quello di lingua italiana) senza alcuna particolare sottolineatura numerica, allora la percezione della propria etnia appare meno vistosa (due casi) e comunque limitata al gruppo prevalente.

Un ulteriore confronto fra le due realtà di Birsfelden ed Emmenbrücke conduce ad una conferma di questa asserzione.

Nella prima, la presenza rilevante di gruppi nazionali diversi da quello italiano fa sì che all'interno della scuola materna il singolo bambino di lingua non italiana si identifichi e sia portato ad iniziare attività di gioco con i rappresentanti della sua stessa cultura.

Il medesimo processo sembra verificarsi anche ad Emmenbrücke, dove il rilievo quantitativo della comunità italiana e di quella jugoslava produce il maggior numero di manifestazioni di appartenenza etnica a livello

totale. Non di meno alcuni aspetti sembrano caratterizzare la realtà sociale di Emmenbrücke in modo leggermente diverso da quella di Birsfelden. Infatti, se esaminiamo il grado di relazione fra indice di appartenenza etnica assoluto e relativo dei due gruppi, italiano e iugoslavo, si nota come questo si ponga in stretta connessione con le due parti maggioritarie di una collettività di diversa composizione e di cui la componente iugoslava si profila come la più «chiusa»⁸⁾. A Birsfelden, invece, i due gruppi più «chiusi», quello turco e quello spagnolo, si articolano in seno ad una minoranza (quella di lingua non italiana) ben delimitata nei confronti di una maggioranza a sua volta ben precisa (quella di lingua italiana). Ad Emmenbrücke, non essendo la presenza italiana così cospicua da contrapporsi nettamente a quella di altra nazionalità, questa giunge a considerare la propria partecipazione alla vita comunitaria non già come prevalente, ma come pari, in forza, a quella degli altri gruppi presenti. Da qui origina, secondo noi, la maggiore chiusura dei suoi orientamenti e sul piano individuale e su quello collettivo. Chiudere il proprio orizzonte vuole altresì dire difenderlo e tutelarne l'identità nei confronti dell'esterno⁹⁾.

III. Il riconoscimento linguistico: sua misurazione

Considerato il fatto che la lingua italiana è quella correntemente parlata all'interno delle scuole materne da parte del corpo docente ed anche dalla maggior parte dei bambini di nazionalità italiana che le frequentano, si presuppone che i bambini stranieri*) conoscano più o meno bene la lingua italiana e siano, quindi, in grado di identificare alcune fondamentali parole pronunciate in questo idioma¹⁰⁾.

D'altronde la famiglia di nazionalità non italiana ha utilizzato la propria lingua madre nell'allevamento del bambino e la utilizza costantemente all'interno della comunità familiare. Ciò porta a ritenere che il piccolo riconosca delle parole espresse anche nella sua lingua nativa.

Per accertare il diverso grado di riconoscimento linguistico si è fatto ricorso al test Lambert¹¹⁾ appositamente adattato alla giovane età degli intervistati mediante l'inserimento di una parte grafico-visiva.

Si è pertanto proceduto a confrontare i valori riportati dai bambini stranieri in lingua italiana e rispettivamente nelle specifiche lingue nazionali, ottenendo i risultati esibiti in Tab. 4.

Il più elevato numero di parole in lingua italiana riconosciute dagli intervistati mette nettamente in evidenza la maggiore dimestichezza che il bambino non italiano possiede con la lingua parlata nella scuola materna rispetto a quella parlata in famiglia. I bambini iugoslavi costituiscono un caso a parte in quanto sono gli unici per i quali tale

prevalenza è di segno opposto. La quantità più vistosa di termini in lingua italiana viene riconosciuta dagli allievi spagnoli, seguiti dai coetanei iugoslavi e dagli altri.

Il livello più elevato di definizione delle parole nelle rispettive lingue madri è appannaggio, invece, dei bambini iugoslavi (89%), di quelli spagnoli (74%) e di quelli turchi (50%).

Proseguendo l'esame, si nota che il maggior numero di parole in lingua italiana riconosciuto dai bambini stranieri è raggiunto a Zugo (94%), quindi ad Emmenbrücke (81%) ed a Birsfelden (78%).

Allo stesso tempo la quantità più elevata di espressioni nelle rispettive lingue madri viene conseguita ad Emmenbrücke (84%), a Birsfelden (65%) ed a Zugo (55%). Tanti, tuttavia, sono i fattori collaterali che accompagnano questa caratterizzazione.

In primo luogo gioca senza alcun dubbio un

ruolo importante la contrapposizione «un luogo-una lingua», molto simile e funzionante in modo analogo al binomio «una lingua-una persona» di Ronjat¹²⁾.

Secondo questa interpretazione il bambino identifica la scuola materna con la lingua ivi parlata, ovvero l'italiano, e la casa con la lingua parlata dalla famiglia, vale a dire la sua lingua madre¹³⁾.

Svolgendosi i rilevamenti nel luogo in cui il bambino è solito utilizzare la lingua italiana, il riconoscimento immediato del codice nativo risulta in parte inibito ed intralciato proprio dal fatto stesso di essere richiesto in un ambiente diverso da quello in cui il piccolo parlante è abituato ad usarlo, ovvero la sua abitazione.

Il fattore «sorpresa» provocherebbe nell'intervistato un certo disorientamento ed un iniziale ritardo nel processo di reazione verbale.

Tab. 1 Distribuzione delle varie etnie nei tre asili esaminati

<i>Scuola materna</i>	<i>Bambini turchi</i>	<i>Bambini iugoslavi</i>	<i>Bambini spagnoli</i>
Birsfelden	5		8
Zugo	4	2	3
Emmenbrücke	2	14	8

Tab. 2 Il senso di appartenenza etnica dei bambini

<i>Scuola materna</i>	<i>Id. it. +</i>	<i>Id. tu.</i>	<i>Id. iu.</i>	<i>Id. sp.</i>
Birsfelden	1	1		3
Emmenbrücke	3		3	1
Zugo	2			
Totale	6	1	3	4

+ Id. it. = Identificazione (esclusivamente) italiana

Id. tu. = Identificazione (esclusivamente) turca

Id. iu. = Identificazione (esclusivamente) iugoslava

Id. sp. = Identificazione (esclusivamente) spagnola

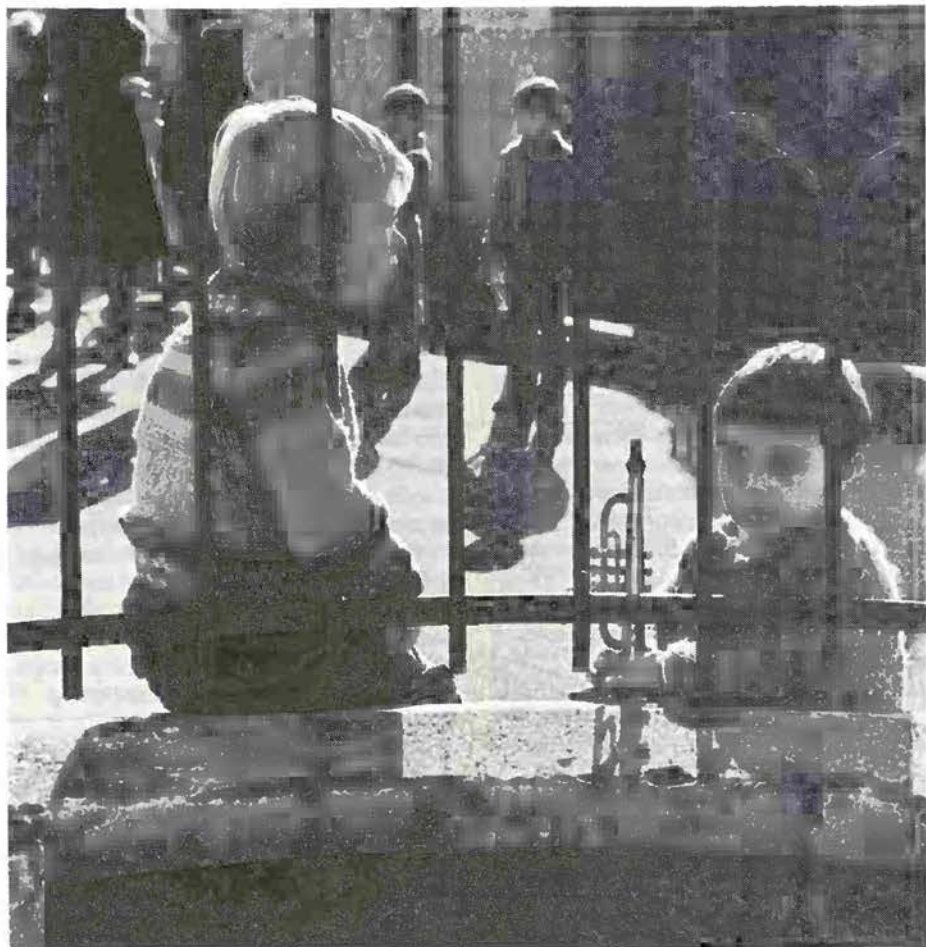
Tab. 3 Utenza complessiva delle tre scuole materne⁷⁾

	<i>Birsfelden</i>	<i>Zugo</i>	<i>Emmenbrücke</i>
Utenza di lingua italiana	24	33	27
Utenza di lingua non italiana	16	16	27

Tab. 4 I bambini non italiani e la lingua italiana

	<i>Lingua italiana</i>	<i>Lingua nazionale</i>
Bambini iugoslavi	52	57
Bambini turchi	31	22
Bambini spagnoli	70	56
Totale	153	135

*) Con «straniero» intendiamo, qui e nella pagina seguente, di «lingua non italiana».



È qui il caso di fare riferimento anche alle possibili differenze fonetiche e forse anche semantiche fra alcuni termini incisi su nastro e fatti sentire al bambino e quelli che il bambino è solito udire nel linguaggio familiare.

Sfumature fonetiche anche leggere, accentrazioni ed intonazioni di diversa marcatura possono sviare il riconoscimento del giovane parlante abituato a sentire altre inflessioni – spesso solo quella prodotta dai genitori – e cadenze.

Ma oltre a questi elementi che dall'«interno» possono avere influenzato l'esito del test sociolinguistico, vi sono altri fattori di natura «esterna» ad influire sulla produzione linguistica dei bambini in questione.

Si vuole qui fare aperto riferimento all'estrema irregolarità della frequenza alla scuola materna da parte di diversi bambini di lingua non italiana.

Tale fenomeno è percepibile con chiarezza particolare a Birsfelden ed è accompagnato, sempre in questa scuola materna, da un'elevatissima mobilità geografica della famiglia immigrata.

Costretto a lunghe assenze, a frequenti rientri nel paese d'origine e ad altrettanto frequenti nuovi espatri, il bambino non italiano (è soprattutto il caso dei piccoli turchi) di Birsfelden non ha assolutamente modo di acquisire una stabile conoscenza della lingua italiana. Ma la conseguenza più dannosa e più critica di questa penosa incertezza familiare si manifesta proprio nelle fasi di consolidamento della padronanza della lin-

gua madre, di modo che il bambino non riesce a costruire un proprio compiuto bagaglio linguistico e diremmo anche cognitivo¹⁴, in nessuno dei due idiomi e delle due culture¹⁵.

IV. Conclusioni

Il complesso intrecciarsi di elementi sociali e linguistici rende particolarmente difficile la costruzione di una comune base analitica ed interpretativa. Non di meno e con tutte le cautele del caso, sembrano qui presenti alcuni estremi idonei ad articolare un discorso sintetico comprensivo delle diverse variabili.

Per quanto concerne gli aspetti sociolinguistici si è, in primis, constatato come alla maggior conoscenza dei termini in lingua italiana corrisponda una certa diminuzione del riconoscimento della singola lingua madre. Tale ordine di proporzioni sembra, inoltre, strettamente legato al diverso grado di distribuzione dei bambini stranieri nelle varie scuole materne.

A Zugo ad esempio, dove la distribuzione dei bambini stranieri è più stemperata, questi decifrano la lingua italiana meglio dei loro coetanei di Emmenbrücke e di Birsfelden e riconoscono parimenti un minor numero di termini nelle loro specifiche lingue madri.

A Birsfelden, dove fra gli allievi di lingua non italiana emergono fondamentalmente due gruppi, si avverte come la lingua italiana sia riconosciuta a livello minimo ed i rispettivi idiomi nazionali aumentino di valore rispet-

to a Zugo¹⁶. Ad Emmenbrücke la situazione presenta alcuni connotati in parte diversi. Alla buona conoscenza della lingua italiana corrisponde una altrettanto valida competenza delle rispettive lingue nazionali.

È opportuno ora ritornare a Zugo dove ad esempio i bambini iugoslavi riportano il più elevato numero di termini identificati nella loro lingua nazionale e dove, tuttavia, tale percentuale è superata da quella conseguita per l'italiano (100%).

Se si estendono queste ultime considerazioni a quanto detto in precedenza si comprenderà meglio il carattere del tutto particolare della predominanza della lingua nazionale su quella italiana per i bambini iugoslavi di Emmenbrücke.

Si vedrà anche con maggiore chiarezza il profilarsi di un possibile rapporto fra componente etnica e componente sociolinguistica in rapporto all'elemento quantitativo.

Infatti il bambino in età prescolare sembra collocarsi nell'universo esclusivo della propria etnia, sviluppando una maggiore sensibilità alla propria lingua madre in presenza di due circostanze.

La prima presuppone una comunità infantile in cui la lingua dell'insegnamento ordinario e della comunicazione quotidiana non sia l'idioma nativo della maggioranza assoluta dei bambini.

La seconda richiede il netto prevalere, all'interno della comunità plurinazionale stessa, di un gruppo etnico in grado di porsi quantitativamente ($\geq 26\%$) come «alternativo» a quello maggioritario (relativo), parlante la lingua d'insegnamento. Sarà proprio all'interno di questo gruppo etnico «alternativo» che si manifesterà il più elevato grado di appartenenza etnica e linguistica.

Annalisa Franchi

NOTE

¹ Ringraziamo in questa sede il Delegato delle Missioni Cattoliche Italiane in Svizzera, Monsignor P. Bondone, per la autorizzazione gentilmente concessa alla stesura del presente articolo.

² L'estrema variegatura etnica presente all'interno delle scuole materne delle Missioni Cattoliche Italiane raggiungeva i suoi massimi valori ad Emmenbrücke con ben cinque nazionalità presenti oltre, naturalmente, a quella italiana.

³ Tutte e tre le strutture prese in esame si giovano di momenti di insegnamento dell'idioma locale (lo svizzero-tedesco). L'inserimento nelle istituzioni educative locali è massimo ad Emmenbrücke, dove all'interno dello stabile che ospita la scuola materna, trova spazio anche un regolare Kindergarten con insegnanti locali.

⁴ Particolarmente interessanti a questo riguardo appaiono le ipotesi interpretative recentemente sostenute da Elektra Tselikas, anche se l'età dei bambini esaminati da questa studiosa è superiore a quella del nostro campione, in, E. I. Tselikas, *Minderheit und soziale Identität*, Hain Verlag, Königstein/Ts., 1986. Sulle problematiche generali concernenti i processi di identificazione etnica ci sembrano particolarmente interessanti i seguenti lavori: H. Esser, *Aspekte der Wanderungssoziologie. Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten. Eine Handlungstheoretische Analyse*, H. Luchterhand, Darmstadt/Neuwied, 1980 – *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 7,2,1981 – R. Gubert, *L'identificazione etnica*, Ed. Del Bianco, Udi-

ne, 1976 - A. Schrader et ALii., *Die Zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik*, Athenäum, Königstein/ta., 1979 (2. ed.).

⁵⁾ Con riconoscimento dei «simili a sé» G. Attili e L. Camaioni indicano il processo di avvicinamento ai coetanei maggiormente percepiti come affini da parte dei bambini in età prescolastica, in: G. Attili, L. Camaioni, *I segnali non-verbali della preferenza in bambini in età prescolare*, in: G. Attili, P.E. Ricci-Bitti (a cura di), *Comunicazione senza parole*, Bulzoni Roma, 1983.

⁶⁾ Il massimo valore di identificazione (3) si otterrà quando ciascuna delle tre effigi proposte corrisponde con altrettanti compagni di gioco. Il valore minimo, per contro, si manifesterà, quando nessuna delle tre immagini verrà correlata con coetanei della stessa etnia. Per eseguire questo test ci siamo avvalsi di uno spunto analitico simile, da un punto di vista grafico, a quello adottato da H. Borkin, in: *The Development of Empathy in Chinese and American Children between Three and Six Years of Age*, in: «*Developmental Psychology*», vi. 9, 1, 1973, pp. 102-108.

⁷⁾ Per tutte e tre le scuole materne in questione vengono qui di seguito proposte le intere entità numeriche degli utenti in età compresa fra i 3, 3 1/2 ed i 6 1/2, 7 anni. Tali valori comprendono, quindi, anche la presenza di tutte le altre etnie effettivamente ospitate all'interno degli istituti.

⁸⁾ Per «chiusura» di un sistema societario viene qui inteso il diverso grado di accesso dall'esterno che lo stesso gruppo ammette e tollera come accettabile per la salvaguardia della propria integrità. Per quanto concerne le tematiche attinenti alla formazione ed alla conservazione del gruppo sociale si vedano gli spunti di teoria generale proposti, in forma sintetica, da S. Buralassi, *Uno spiraglio sul futuro*, Giardini, Pisa, 1980.

⁹⁾ Ampio ed estremamente variegato si presenta il prospetto delle varie tecniche di limitazione e di «difesa» etnica illustrate da Esser nel suo «*Aspekte der Wanderungssoziologie...*» op., cit.

¹⁰⁾ La registrazione complessiva consisteva di cinque batterie di quattro parole ciascuna pronunciate nelle rispettive lingue nazionali.

¹¹⁾ W.E. Lambert, *Developmental Aspects of Second-language Acquisition: I Associational Fluency, Stimulus Provocativeness and Word-order Influence*, in: «*The Journal of Social Psychology*», XXVIII, vi. 43, 1956, pp. 83-89.

¹²⁾ J. Ronjat, *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*, E. Champion, Paris, 1913.

¹³⁾ Assolutamente precursore risuona a questo riguardo la distinzione fra «lingua madre» e «lingua nativa» proposta da O'Doherty in *Bilingualism: Educational Aspects*, in: «*Advancement of Science*», vi. 56, 1958, pp. 282-286.

¹⁴⁾ Le particolari difficoltà linguistiche e psichiche cui è esposto un bambino bilingue vengono esemplarmente denunciate da G. Francescato in, *Il bilingue isolato*, Minerva Italiana, Bergamo, 1981.

¹⁵⁾ Particolarmente interessanti sono i riferimenti al bilinguismo come forma di biculturalismo effettuati da Skutnabb Kangas e Toukamaa, *Teaching Migrant Children's Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Sociocultural Situation of the Migrant Family*, Helsinki, The Finnish National Commission for UNESCO, 1976 e da W. Fthenakis et ALii., *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes*, Hueber Verlag, München, 1985.

¹⁶⁾ In questo microcosmo, tuttavia, sembra incidere in modo particolare e forse anche con forza maggiore della distribuzione, l'elemento della grande instabilità della famiglia di più recente immigrazione (quella turca) rispetto a quella di immigrazione ormai consolidata (quella italiana).

Scuola speciale: integrazione e vita attiva

Introduzione

Il passaggio dall'infanzia all'età adulta è caratterizzato da esigenze socio-culturali mutevoli accomunate in un programma di formazione individuale più o meno esplicito, centrato sul progressivo modificarsi delle competenze richieste per accedere al livello successivo di formazione e dalla progressiva trasposizione delle competenze individuali (socio-culturali e attitudinali) dal contesto formativo a quello operativo.

La scuola speciale si occupa della formazione individuale di ragazzi mentalmente ritardati per i quali le condizioni proposte in «normali strutture di formazione» sono, o sarebbero, fonte d'importanti difficoltà d'adattamento sia a corto che a lungo termine. Ritmi, contenuti, richieste, criteri di riuscita, ...proprie a quest'ultime, sono tutte condizioni che renderebbero penosa e dura la partecipazione attiva ed il beneficio formativo-accademico dell'allievo ritardato.

La scuola speciale, in questo senso, svolge un ruolo di mediatore fra le esigenze scolastiche «normali» e la formazione in vista dell'assunzione di un ruolo attivo nella società.

Se da un lato essa non preclude una formazione professionale adeguata alle capacità del singolo, dall'altro, l'offerta di un ciclo di formazione scolastica «alternativo», in assenza di momenti o contesti favorevoli, per richieste ed offerte, allo scambio fra coetanei, riduce di gran lunga le occasioni d'assi-

milare competenze e conoscenze sociali proprie a individui di una determinata età e determinanti il grado d'appartenenza al gruppo sociale.

Se consideriamo che il comportamento adattativo è definito dall'efficacia con la quale un individuo risponde alle norme d'indipendenza personale e di responsabilità sociale proprie alla sua età rispetto al gruppo socio-culturale d'appartenenza, e che queste norme variano considerevolmente a seconda dell'età e dei gruppi, *una persona sarà considerata più o meno handicappata*, e questo indipendentemente dal suo livello intellettuale, a seconda di

1. le capacità adattative che saprà dimostrare nei confronti delle norme e delle richieste di un determinato contesto e
2. dal grado di difficoltà-complessità di tali norme e richieste.

Se a livello predittivo il ritardo intellettuale ci consente di approssimare un limite superiore di sviluppo alla maggior età, il criterio adattativo, rifacendosi a fattori essenzialmente interpersonali, non ci consente di predire in maniera affidabile quale sarà il grado d'adattamento sociale di tale individuo all'età adulta. Quello che possiamo però affermare è che l'«emarginazione scolastica», pur avendo dei benefici diretti considerevoli, risulta carente e discriminante a livello sociale in quanto non consente all'allievo handicappato di condividere modi, interessi e abitudini socio-culturali proprie ai giovani della sua età.



Le esperienze intraprese a livello della formazione accademica individuale e la buona percentuale di giovani (soprattutto handicappati mentali medio-leggeri) inseriti professionalmente nell'economia libera confermano la validità della scolarizzazione speciale nel quadro delle attuali risorse di formazione individuale. L'accesso al mondo del lavoro del giovane handicappato mentale mette però sempre più in risalto grosse lacune rispetto all'emancipazione sociale del singolo.

L'integrazione professionale

Se per tutto l'arco del ciclo scolastico obbligatorio, o quasi, le richieste e le condizioni dettate dal mandato istituzionale stabilito nei confronti degli utenti normodotati possono rendere più o meno difficili inserimenti parziali di allievi mentalmente handicappati, l'accesso al mondo del lavoro, con tutto il ventaglio di professioni, mansioni, attività, modalità d'impiego, richieste ed offerte estremamente diversificate e diversificabili... offre occasioni d'inserimento molto variate e poco vincolate da condizioni d'assunzione esclusive: le difficoltà d'adattamento riscontrate nel giovane possono essere più facilmente compensate dalla maggiore capacità-possibilità d'adattamento del contesto e dalla sua varietà.

Se il contesto si presta maggiormente all'inserimento, il processo integrativo non è comunque spontaneo.

Colui che si assume il compito di sostenere attivamente questo processo è spesso confrontato a persone e situazioni che:

1. non hanno come unico scopo quello dell'educazione della persona, o non l'hanno del tutto,
2. non sono preparate ad adattarsi alla persona handicappata mentale in generale o a tale persona in particolare.

Il docente delle scuole speciali (in funzione della gravità dell'handicap) promuove il passaggio all'ambiente lavorativo ricercando datori di lavoro disponibili, negoziando le modalità di collaborazione con i diretti interessati, garantendo l'acquisizione da parte dell'allievo di quelle norme professionali e sociali indispensabili all'inserimento e focalizzando l'intervento sui requisiti tecnico-professionali in stretto rapporto con le mansioni che sono o che saranno assegnate all'allievo. I requisiti socio-professionali sono valutati grazie a periodi di pratica più o meno lunghi presso uno o più datori di lavoro. In funzione delle richieste specifiche del datore di lavoro e delle possibilità intellettuali e comportamentali del giovane si pianificano programmi e curricoli formativi differenziati:

- Tirocinio Federale con sostegno individuale
- Formazione empirica
- Formazione individualizzata A.I.
- Addestramento nell'azienda

Un recente studio effettuato da Coppe, Vannetta e Vismara (Lo statuto socio-professionale di un gruppo di allievi dimessi dalle scuole speciali Lugano, 1986. Documento

promosso e sovvenzionato dal Lions Club Ceresio: Gruppo promozione ricerca), illustra in modo estremamente dettagliato i risultati del lavoro effettuato dal 1983 ad oggi da alcuni docenti delle scuole speciali a sostegno dell'inserimento professionale. Sull'insieme della popolazione considerata, 36 allievi delle scuole speciali del Sottoceneri (handicap mentale medio-leggero), di cui 23 ragazzi e 13 ragazze, in età compresa fra i 15 e i 20 anni (70% fra i 16 e i 18 anni), si possono rilevare i seguenti risultati:

Grado di formazione professionale (cf. Coppe e coll., op. cit. pag. 50)

	T. federale	F. empirica	F. interna	totale
in corso	2	15	3	20 (55%)
conclusa	-	7	9	16 (45%)
Totale	2 (5,5%)	22 (61%)	12 (33%)	36 (100%)

Tipo di professione (cf. Coppe e coll., op. cit. pag. 48)

Commessa di vendita	5	Panettiere	1
Sarta	4	Suolino	1
Operaio di fabbrica	4	Pittore	1
Giardiniere	2	Vasaio	1
Verniciatore carroz.	2	Muratore	1
Falegname	2	Addet. servizio auto	1
Inst. imp. sanitari	2	Addetta cura tessile	1
Impiegato d'ufficio	2	Cameriere	1
Aiuto nell'econ. domest.	2	Stiratrice	1
Magazziniere	2		

Stabilità professionale (cf. Coppe e coll., op. cit. pag. 52)

No. all.	cambio datore /	T. Fed.	F. Emp.	F. Interna	Totale
20	in formazione	-	3	-	3
16	formaz. conclusa	-	-	-	0
<i>Cambio profes. /</i>					
20	in formazione	-	-	1	1
16	formaz. conclusa	-	-	1	1
36	all. totale modifiche	0	3	2	5

Capacità di guadagno e rendita integrativa (cf. Coppe e coll., op. cit. pag. 54)

	No. all.	Salario Minimo/massimo	Rendita Media	intera	mezza	nessuna
Formazione terminata	16	500.-/1850.-	900.-	7 (44%)	7 (44%)	2 (12%)
Formazione in corso	20	200.-/1200.-	400.-			

Come si può rilevare, l'attento lavoro dei responsabili dell'inserimento professionale ha permesso di trovare o creare all'interno di differenti attività lavorative delle possibilità d'impiego valide, adeguate alle capacità e alla personalità della totalità degli allievi considerati e professionalmente accettabili per il datore di lavoro.

I risultati constatati devono però essere valutati con cauto ottimismo:

1. se da un lato la riuscita dell'inserimento professionale consente all'adolescente mentalmente handicappato una momentanea assimilazione ai normali processi legati al passaggio alla vita attiva, dall'altro le scarse probabilità d'una futura carriera professionale rendono pratica-

mente definitivo lo statuto professionale ed economico raggiunto dal giovane alla fine della sua formazione con il forte rischio che in futuro questo non gli consenta di rispondere finanziariamente alle richieste individuali e collettive minime legate al normale regime di vita delle persone di una determinata età.

2. «...se dal profilo professionale (almeno per il momento) i risultati raggiunti possono definirsi incoraggianti, dal profilo socioculturale il giovane resta isolato-

emarginato», (. . .), «se durante i primi anni, l'attività lavorativa ha il pregio di valorizzare il ruolo sociale del giovane, questo isolamento, questa povertà di stimoli e di occasioni relazionali potrà generare un disadattamento con gravi ripercussioni anche sul piano professionale» (cf. Coppe e coll., op. cit. pag. 59).

Nei confronti dell'adolescente mentalmente handicappato non possiamo comunque negare il buon esito di quanto fatto finora. Le perplessità (ma forse è ancora troppo presto per dirlo) riguardano soprattutto il futuro sociale e professionale all'età adulta. Ben consci che sia gli attributi fondamentali della persona che le caratteristiche dell'ambiente sociale e familiare rendano difficile qualsiasi riduzione del vissuto individuale a

termini statistici generali, riguardo al secondo punto si constata quanto segue:

- a. le relazioni con i coetanei sono in generale molto scarse. Benché in possesso di risorse finanziarie proprie ed autonomi per quanto concerne gli spostamenti, raramente essi ricercano una «vita» di gruppo.
- b. le relazioni extraprofessionali che si constatano, quando la situazione geografica lo consente, sono legate a conoscenze scolastiche anteriori: ex-compagni, docenti, ...ecc.
- c. la frequentazione di gruppi sociali o la partecipazione ad attività organizzate si verifica solo alla presenza di genitori o persone «vicine», o quando a proporre queste attività sono persone conosciute (ex docenti).
- d. le vacanze sono trascorse in famiglia.

Anche se si tratta di brevi e sommarie indicazioni che dovranno necessariamente essere verificate e precisate in futuro, quanto si constata sul piano sociale (extraprofessionale), se paragonato al momentaneo buon esito dell'inserimento professionale, non è da trascurare perché potrebbe essere responsabile d'un progressivo isolamento da fonti sociali differenti da quelle del solo ambito lavorativo e, una volta esaurito lo slancio iniziale per il lavoro, il giovane potrebbe facilmente essere sprovvisto delle motivazioni necessarie per ricercare o sviluppare nuovi interessi.

Per fornire una parziale risposta a questo problema sono stati organizzati nell'ambito di «Cultura e Formazione per persone invalide» dei corsi espressamente indirizzati a giovani mentalmente handicappati allo scopo, tra le altre cose, di compensare almeno parzialmente l'esiguità di contatti sociali e di promuovere l'inserimento del giovane all'interno di normali corsi per adulti. Come per altre risorse di questo tipo (cf. attività del tempo libero, ecc.) anche in questo caso

l'impatto rispetto al problema è però essenzialmente compensatorio.

Oltre l'integrazione professionale

Il rischio di veder vanificati i risultati ottenuti al momento della dimissione dalla scuola speciale per la carenza delle risorse individuali di sviluppare e intrattenere autonomamente contatti ed interessi sociali non può e non deve lasciarci indifferenti.

Se è vero che la possibilità di far proprie competenze sociali particolari dipende dalla facoltà di coglierle e riprodurle al momento adeguato e che il deficit intellettuale può essere responsabile d'un indebolimento di questa facoltà, è altrettanto vero che l'assenza del modello o del campo d'applicazione rende estremamente arduo il processo d'appropriazione di attributi e competenze sociali particolari anche a coloro i quali ne avrebbero le capacità.

Se la classe speciale, con la possibilità di differenziare ed adeguare programmi, ritmi e metodi d'insegnamento in modo maggiore rispetto alle normali proposte scolastiche alle caratteristiche individuali di ogni singolo allievo sembra la più adatta a facilitare il progresso accademico del ragazzo mentalmente handicappato, essa risulta invece particolarmente debole per quanto attiene ai contenuti «secondari» veicolati dalla scuola ma primari rispetto all'appartenenza sociale.

In assenza di risorse complementari la classe speciale può rendere estremamente difficile all'adolescente l'appropriazione degli elementi che dovrebbero poter caratterizzare un membro di un determinato gruppo sociale (conoscenze e interessi particolari, «mode» e atteggiamenti, luoghi d'incontro, ecc. ...) e la cui assenza non può che accentuarne la stigmatizzazione nei confronti di compagni o coetanei normodotati. Inoltre e soprattutto, la povertà quantitativa degli scambi sociali con i coetanei, l'inesperienza rispetto a tecniche e strategie sociali, l'ignoranza dei ruoli assunti o assumibili all'interno di un gruppo, ...sono fattori che non agevolano certamente l'ideale sfruttamento delle risorse individuali come sarebbe invece auspicabile considerato che da esse dipende (rà) il grado d'adattamento e di mobilità del singolo nella realtà quotidiana.

Coscienti che l'integrazione sociale più che un mezzo è un obiettivo educativo e che la sua promozione deve rientrare in un piano di formazione individuale in cui la definizione delle priorità educative responsabili della scelta di contesti formativi più o meno protetti è funzione dell'interdipendenza di fattori quali l'età, il grado dell'handicap, le risorse e le esigenze individuali confrontate alle richieste e alle offerte sociali normalmente disponibili nell'ambiente sociale circostante, ci sembra importante sottolineare che soprattutto nei confronti dell'adolescente con ritardo mentale medio-leggero tale proposito non deve e non può più essere riman-

Molto già si fa e si è fatto all'interno della scuola per favorire l'inserimento di giovani

handicappati in classi di coetanei. Spesso le soluzioni proponibili non raggiungono però che parzialmente l'obiettivo: l'inserimento all'interno delle normali attività accademiche non può non indurre un confronto fra allievo mentalmente handicappato e coetanei normodotati proprio a livello dei parametri che ne hanno determinato l'emarginazione: gratificazione sul piano della coabitazione quindi, ma conferma sia per l'allievo che per i compagni normodotati dell'inferiorità del primo rispetto ai secondi. Non fornendo altri piani di confronto e/o di collaborazione difficilmente l'allievo handicappato avrà occasione di modificare la propria e l'altrui percezione della sua persona.

Se qualche cosa ancora può essere fatto, questo è senz'altro nel campo della qualità dell'offerta integrativa a condizione però che si riesaminino alcuni fattori non direttamente implicati nel processo interpersonale d'integrazione ma altrettanto, se non in maggior misura, responsabili dell'inserimento sociale nell'ambito scolastico:

1. l'immagine del docente di classe speciale all'interno della sede:
Coinquilino o collaboratore?
Richiedente o possibile risorsa?
2. l'integrazione della classe in seno alla struttura scolastica:
Un'aula in più o responsabilità supplementari?
3. la disponibilità effettiva (possibilità-capacità) della struttura a rispondere alle esigenze della classe speciale (e/o del singolo allievo).
4. la possibilità della scuola speciale di rispondere alle potenziali richieste della struttura.

In altri termini, la classe speciale dovrebbe poter modificare la sua immagine all'interno della sede scolastica passando da coinquilino a collaboratrice: eterna richiedente, raramente essa è stata considerata come una risorsa di cui potrebbero usufruire anche gli altri allievi della sede.

La classe speciale deve cessare d'essere ospite all'interno di una determinata struttura per potersi trasformare in parte integrante della stessa. Ciò è possibile unicamente se da parte del corpo insegnante delle scuole speciali c'è la volontà di sentirsi parte della sede e se reciprocamente la struttura è disposta a chiarire i limiti, le possibilità e le condizioni di tale appartenenza. Non stiamo a riprendere le motivazioni che ci spingono a sollecitare la ricerca di un miglioramento qualitativo dell'integrazione scolastica dell'allievo mentalmente handicappato. Se però crediamo in questa necessità è di fondamentale importanza che tutte le parti implicate si prodighino per creare, ricercare o incrementare lo scambio fra i differenti operatori dei vari ordini di scuola in nome di quanto, in ultima analisi e indipendentemente dalle caratteristiche individuali dell'allievo, dovrebbe accomunare coloro i quali sono investiti di funzioni educative e cioè l'emancipazione culturale e sociale dell'individuo.

Michele Mainardi

