

SCUOLA **159** TICINESE

periodico della sezione pedagogica

anno IXX (serie III)

Gennaio-Febbraio 1990

SOMMARIO

Una valida legge per la scuola ticinese - L'ascolto e il parlato nel curricolo di insegnamento della lingua nella scuola media - Innovazione nell'insegnamento primario - Nuovi quaderni di matematica per gli allievi della scuola media - Assicurazione infortuni e responsabilità civile scolastica - LEGGE DELLA SCUOLA - Previsione del numero di ore di insegnamento nelle scuole di maturità e nelle scuole di grado diploma - L'azione della scuola a favore dell'ambiente - Segnalazioni - Comunicati, informazioni e cronaca.

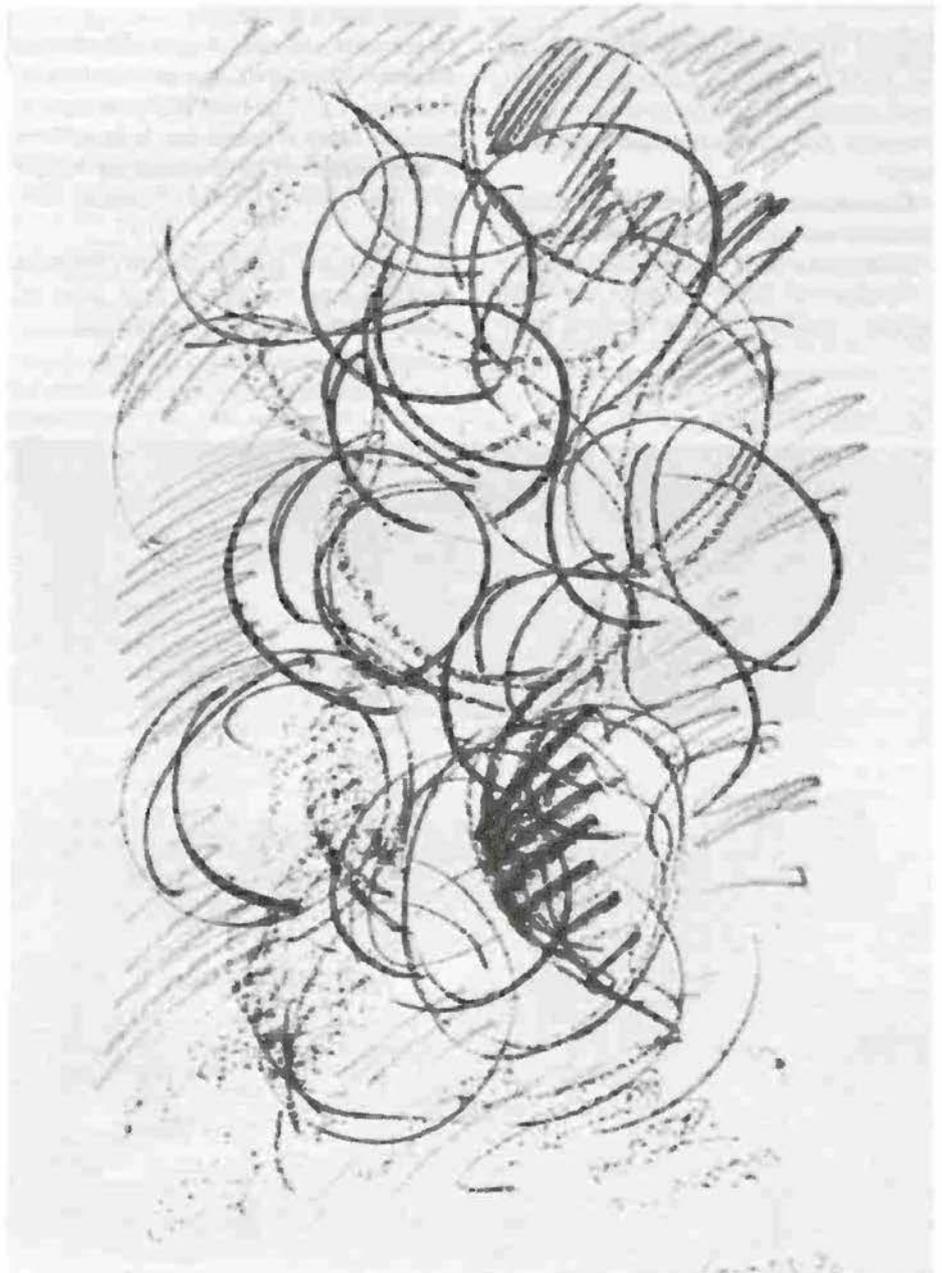
Una valida legge per la scuola ticinese

I mass media già hanno riferito sull'ampio e qualificato dibattito svoltosi a fine gennaio in Gran Consiglio sul nuovo testo di legge della scuola. Un dibattito preceduto da una «violentissima burrasca» - per dirla con l'on. Buffi, direttore del Dipartimento della pubblica educazione - e conclusosi con una solida convergenza fra le varie forze politiche rappresentate in Parlamento: 55 voti favorevoli, 9 astenuti e 7 contrari.

Quella approvata dal Gran Consiglio il 1° febbraio è sicuramente una legge valida per la scuola ticinese. A comprova di questo basti pensare all'accoglimento a larga maggioranza di importanti aspetti che caratterizzano il testo: finalità della scuola; chiamata delle componenti alla sua gestione; innovazione scolastica; libertà d'insegnamento e autonomia didattica del docente; accentuata autonomia degli istituti scolastici; diritti e doveri di allievi e genitori; istituto di abilitazione per i docenti; educazione permanente. In quali altre legislazioni scolastiche cantonali si ritrovano simili principi e disposizioni?

Le più ampie discussioni si sono avute per contro su tre aspetti di principio:

Massimo Cavalli - «Motivi circolari 15 L», 1974.



l'insegnamento religioso, i rapporti tra scuola pubblica e scuola privata, le modalità di designazione dei direttori scolastici.

A quali interrogativi e problemi doveva rispondere il testo di legge della scuola? Non si accenna in questa sede agli avvenimenti che hanno, all'inizio degli anni '70, spinto docenti e autorità scolastiche a mettere in cantiere una nuova Legge della scuola.

Si ricorda però che il DPE nel 1975 (novembre) definì una procedura in due tempi:

- *i provvedimenti di natura urgente, che riguardavano soprattutto lo statuto giuridico del docente, da affrontare subito con la presentazione del «Sofortprogramm»;*

- *i problemi attinenti alle finalità e alla gestione della scuola e al riconoscimento giuridico delle sue componenti da demandare a una nuova legge quadro.*

È quindi su questa base procedurale che nel 1976 fu designata una Commissione di studio con il compito di allestire un progetto che contemplasse i seguenti temi:

- *Enunciazione del principio di scuola pubblica nei suoi rapporti con lo Stato.*
- *Definizione delle finalità della scuola.*
- *Definizione delle componenti della scuola - e delle rispettive funzioni, com-*

petenze, strutture organizzative, rapporti reciproci, ecc.

- *Definizione degli istituti scolastici, del loro spazio d'autonomia, dei principi e delle forme di gestione, ecc.*

- *Definizione organica dei sistemi di gestione pedagogica relativamente alla programmazione, alla sperimentazione, alla pratica e alla verifica dell'insegnamento.*

- *Definizione delle procedure di consultazione.*

- *Definizione dello statuto dell'insegnante.*

- *Definizione dello statuto dell'allievo sul piano individuale e su quello collettivo.*

Il progetto di nuova legge della scuola va pertanto misurato in rapporto ai temi enunciati.

È necessaria una nuova legge della scuola?

La risposta può essere solo affermativa e il Gran Consiglio l'ha ampiamente riconosciuto. La legge del 1958 non è più in grado di stare al passo con le modifiche e le innovazioni che la scuola ha recepito e realizzato nel corso di questo trentennio.

Si tratta in altri termini di dare chiarezza giuridica a situazioni che oggi sono regolamentate in modi assai diversi.

Ma una nuova legge della scuola è anche necessaria per definire meglio la complessità dei rapporti istituzionali che oggi permeano il vivere scolastico. Si pensi ad esempio ai compiti assegnati alle varie componenti (allievi, genitori, docenti, ecc.).

In terzo luogo una nuova legge della scuola è necessaria perché appare anacronistico - in una società in rapida evoluzione - continuare ad agganciarsi a norme che non tengono più il passo con i bisogni emergenti del Cantone.

Quale legge? *Una legge che*

- *chiarisca quelle che sono le finalità della scuola.*

A questo proposito l'art. 2 della legge è molto esplicito quando afferma che «la scuola promuove, in collaborazione con la famiglia e le altre istituzioni educative, lo sviluppo armonico di persone...».

Una scuola che prenda coscienza dell'impossibilità di farsi carico di tutti i problemi e di tutte le aspettative della società.

Si tratta di chiarire quelli che sono i compiti della scuola - che non è avulsa dalla società - e quelle che sono le specifiche responsabilità delle altre componenti e delle altre «agenzie educative». Il grosso rischio della scuola è quello di voler fare di tutto un po', con il pericolo di farlo male;

- *consenta di accentuare i rapporti dialettici tra scuola e ambiente, tra scuola e cultura, cioè di interagire con la realtà circostante;*

- *permetta alla scuola di operare in un'ottica di educazione permanente: superare in altri termini il concetto dell'acquisizione di una cultura limitata nel tempo per sostituirlo con quello di un'alternanza dei momenti formativi dopo una prima e solida cultura generale;*

- *renda possibile l'adozione di misure differenziate per gli allievi delle nostre scuole - sempre più eterogenei per composizione, attitudini, interessi, ecc.: passare da quello che potremmo chiamare «menu del giorno» a quello denominato «menu à la carte».*

Da questo profilo si può ritenere che il testo di legge presentato consente un utile aggancio ogni qualvolta si renderà opportuno procedere in tale direzione. Un simile percorso non è precluso dalla legge approvata dal Parlamento e trova un concreto aggancio in altre disposizioni legislative (numero di allievi per classe, formazione e aggiornamento del docente, programmi e metodi d'insegnamento, modalità organizzative).

(Continua sull'ultima pagina)

Foto Massimo Pacciorini, Giubiasco.



L'ascolto e il parlato nel curricolo di insegnamento della lingua nella scuola media

Dagli «Atti», curati dagli esperti d'italiano e recentemente pubblicati dall'Ufficio dell'Insegnamento Medio, riprendiamo la parte iniziale del resoconto del corso di aggiornamento di italiano tenuto a Savosa il 29 agosto 1989 con la professoressa Daniela Bertocchi. Queste pagine rivestono un interesse che va al di là della didattica della lingua materna in quanto concernono più in generale il tema dell'impostazione del rapporto comunicativo nella classe. Esse potranno dunque risultare utili per i docenti di ogni ordine di scuola e di ogni disciplina.

L'insegnamento del parlato nella scuola ha storicamente subito continue oscillazioni in rapporto all'importanza accordata all'oralità in Italia e in Europa (le mode valicano i confini nazionali).

Nel passato non esisteva nessuno spazio specificamente programmato per l'insegnamento della lingua orale.

Negli anni '70 l'oralità è stata invece rivalutata. All'atto pratico, però, questa accentuazione dell'importanza del parlato ha finito per creare, almeno in alcune situazioni, uno sbilanciamento didattico a svantaggio di una pratica sistematica della scrittura.

Gli esiti di quel tipo di impostazione didattica hanno perciò generato negli anni '80 delle preoccupazioni che hanno spinto molti docenti a rimettere al centro dell'insegnamento della lingua materna la pratica della scrittura. Si trattava di una comprensibile reazione di fronte ad una visione della pedagogia della lingua troppo spontaneistica e poco strutturata, che sembrava rivestire qualche responsabilità anche in ordine al problema (divenuto eclatante in quegli anni) degli illetterati scolarizzati.

Quelle polemiche erano peraltro anche alimentate dalla tematica dell'italiano «lingua selvaggia», cioè dallo sviluppo ipertrofico delle varianti più popolari della lingua a spese degli usi più formali: un fenomeno segnalato con toni dapprima più sfumati e via

via sempre più decisi fino alle recenti prese di posizione di Gaetano Berruto e Gian Luigi Beccaria.¹⁾

Certo, se un allievo esce dalla scuola senza sapere leggere e scrivere, la scuola ha evidentemente fallito. Ma le attuali concezioni dell'insegnamento della lingua materna tendono ad una visione più integrata e meno parziale nel rapporto tra le diverse competenze poste in gioco.

Si parla oggi di una necessaria complementarità tra le quattro abilità di base del parlare, ascoltare, leggere e scrivere, tra le quali non può esserci contrapposizione né differenza gerarchica: l'uso della lingua orale va pertanto considerato come un requisito per la conquista della lingua scritta.

Proprio perché le componenti legate all'oralità attiva e passiva sono state trascurate in questi ultimi anni, una volta spenti i fuochi dei primi entusiasmi negli anni di decollo della scuola media, gli esperti di italiano hanno ritenuto opportuno organizzare quest'anno un corso di aggiornamento sul tema dell'educazione all'ascolto e al parlato, anche a complemento dell'enfasi particolare posta sullo sviluppo dell'espressione scritta con la pubblicazione del documento «Proposte per l'insegnamento della scrittura nella scuola media».

Il problema è infatti quello di perseguire un giusto equilibrio e un'interrelazione tra i quattro obiettivi fondamentali del curricolo della lingua materna.

A sviluppare il discorso sulle due dimensioni della competenza orale è stata chiamata la professoressa Daniela Bertocchi.

Diamo, quindi, seguito ad una sintesi della relazione del corso.

Peculiarità della lingua orale

Nella scuola tradizionale il modello pedagogico esclusivo era quello di un allievo che parlasse «come un libro stampato», la lingua scritta costituiva quindi l'unico punto di riferimento al quale il buon parlante doveva cercare di conformarsi il più possibile. Ma questo modello è senza dubbio artificiale. La lingua orale infatti non è una lingua scritta imperfetta, ma è un tipo di lingua con ca-

ratteristiche particolari a livello sia di organizzazione del testo, sia di tecniche retoriche. L'organizzazione testuale risponde a regole peculiari che ammettono un maggior tasso di ridondanza e dispone di tecniche di messa in rilievo, ad esempio l'enfasi e il tono di voce. In essa inoltre l'emittente, che comunica faccia a faccia con l'interlocutore, può ricevere immediatamente dei feedback, quindi può riformulare di continuo il proprio messaggio; ciò comporta che mentre nello scritto le correzioni sono celate, nel parlato il ricevente assiste a tutti gli interventi di modifica. L'espressione orale può inoltre essere meno esplicita di quella scritta, dato che il locutore può di volta in volta accertarsi di quanto è già noto al ricevente. Nello scritto si deve generalmente prevedere che il destinatario non sappia nulla: il testo deve quindi avere una struttura più articolata e completa.

La lingua orale tendenzialmente è più frammentaria. Quando si scrive si ha tutto il tempo necessario per pensare, mentre nell'orale la quantità di pianificazione è molto più limitata (anche se esistono delle tecniche per organizzare il discorso, come ad esempio gli appunti). Un altro modo per prendere tempo è il ricorso alle intercalazioni, che pertanto sono connaturate all'oralità; naturalmente quando queste eccedono la misura diventano meno ammissibili.

Un'altra differenza è data da un diverso tasso di addensamento lessicale. La mancanza di tempo porta chi parla a utilizzare i lessemi che gli sono più immediatamente disponibili: il parlante fa capo perciò ad un numero più ristretto di parole rispetto al proprio bagaglio lessicale. Ma questo repertorio ridotto funziona bene al bar, molto meno bene quando si deve organizzare un discorso su argomenti di più ampio respiro.

Halliday ha recentemente osservato che tra parlato e scritto le differenze non sono solo linguistiche ma anche cognitive: il parlato procede in maniera processuale, cioè descrive i fatti come processi. Ciò richiede l'utilizzazione di un maggior numero di frasi. Lo scritto invece è più sintetico perché non descrive i fatti come processi ma come eventi chiusi. Entrambi queste dimensioni sono importanti: l'aspetto euristico (spontaneo, processuale) tipico del parlato e l'astrazione concettuale, tipica dello scritto.

È ovvio che un'impostazione dell'insegnamento che assegni un giusto ruolo alle attività «naturali» dell'ascoltare e del parlare senza ricadere nel pressapochismo di un chiacchierare «a ruota libera», comporta una ristrutturazione globale della pedagogia dell'italiano e della pratica didattica. Il problema è infatti quello di mettere in opera tutta una serie di strategie educative che consentano in primo luogo di raggiungere l'obiettivo di un ascolto critico: un ascolto che comporti, cioè, una rielaborazione e una presa di posizione personale. L'allievo dovrebbe così divenire gradualmente capace di recepire i diversi possibili tipi di messaggi: personali, scolastici, culturali o veicolati dai mass media.

Daniela Bertocchi insegna materie letterarie nella scuola media italiana. Svolge un'intensa attività di ricerca e aggiornamento principalmente presso il Centro di Innovazione Educativa del Comune di Milano. Fa parte del comitato di direzione della rivista bimestrale *Italiano e oltre*, su cui ha pubblicato numerosi articoli di educazione linguistica. Ha curato insieme a Edoardo Lugarini *Educazione linguistica e curricolo* (Milano, Bruno Mondadori, 1981), *Insegnare la lingua. La comprensione del testo* (ivi, 1982). *L'italiano a scuola* (Firenze, La Nuova Italia, 1986), *Guida alla poesia* (Le guide di Paideia, Editori Riuniti, 1986). Ricordiamo pure il volume *La lettura* (Lecce, Milella, 1983).



In secondo luogo, sul versante dell'espressione orale, si tratterà di favorire il passaggio da un parlato familiare e spontaneo ad un discorso pianificato.

Da questo punto di vista la situazione di partenza non è certo facile.

La relatrice si è riferita a questo proposito ai dati di cui si dispone per gli allievi delle quartie medie del Canton Ticino in base alla ricerca di uno degli esperti di italiano.²⁾

Da questi dati risultano non soltanto dei seri problemi legati alla qualità dell'espressione, ma anche una diffusa difficoltà degli allievi circa la **quantità** della produzione verbale. La maggioranza presenta infatti dei tempi di esposizione media inferiore ai 40" e pochi sono quelli che riescono a spingersi oltre un tempo di verbalizzazione superiore al minuto.

Questo vuol dire che i nostri allievi non sono stati sufficientemente addestrati ad esercitare una pianificazione del parlato. Ma non s'impara a parlare se non parlando, si tratta quindi di creare nella scuola un tempo-parola destinato agli allievi. In generale ciò non avviene perché l'insegnante, spesso pressato da problemi di svolgimento dei programmi di studio, ha l'impressione di perder tempo quando lascia spazio ad attività che, come quelle orali, gli appaiono didatticamente fuggevoli e difficilmente valutabili. Bisogna d'altra parte aggiungere che pochi sono coloro che hanno delle idee chiare circa l'impostazione didattica da adottare.

Nei programmi di italiano si parla di uno sviluppo simultaneo delle quattro abilità che

può essere conseguito ricorrendo a varie forme di rapporti all'interno della classe (conversazione collettiva, fra allievo e maestro, tra allievo e allievo...). Il problema che si pone è perciò quello delle strategie dell'organizzazione del gruppo-classe.

È chiaro che, quando l'organizzazione della classe è solo quella «frontale», centrata sul rapporto insegnante-allievo, allievo-insegnante, in un'ora di 50' rimarrebbe a disposizione di ogni allievo un tempo-parola non superiore ai 2', anche se il docente rinunciava ad intervenire. Ciò porta in primo piano l'importanza del lavoro di gruppo, che dà modo a più allievi di parlare contemporaneamente.

Nella pianificazione complessiva dell'Educazione linguistica ci si dovrebbe chiedere, classe per classe, quanto spazio lasciare a ciascuna delle quattro abilità. La variabile tempo deve, cioè, occupare un ruolo molto rilevante nella pianificazione. In questo quadro un'attività mirata all'ascolto e al parlato necessita di programmazione, di materiali e di strumenti. Per evitare di cadere in una verbigerazione inconcludente, è necessario strutturare l'insegnamento, programmando dei momenti specifici di attività espressamente mirate sull'ascolto e sul parlato. Per tali momenti occorrerà anche attrezzarsi con un registratore e con materiali didattici adeguati. Ma il problema non è soltanto quello di dare alla produzione verbale una consistenza fisica che in qualche modo la equipari ad un elaborato scritto. L'insegnante deve anche imparare ad entrare nella specificità di una modalità espressiva con dei

punti di riferimento molto più fluidi che nello scritto e in cui le false partenze, le pause, le parafrasi rivestono un ruolo fisiologico e risultano pertanto accettabili e persino auspicabili. Scritto e parlato sono varietà sociolinguistiche differenti; ma le difficoltà provengono dal fatto che il discrimine è molto sottile e richiede l'allenamento ad una particolare sensibilità da parte del docente. Bisognerà dunque imparare a valutare le produzioni orali sulla base degli obiettivi che sono loro propri e che si rifanno a quelle differenze che sono state sopra evidenziate.

Sentire non significa ascoltare

I nostri allievi ascoltano molto? No, essi sentono molti messaggi, ma non sempre li ascoltano. Ma che cosa vuol dire saper ascoltare?

Bickel³⁾ ha fornito una classificazione delle diverse modalità di ascolto, disponendole secondo la seguente scala:

- a ascolto distratto / intermittente
- b ascolto attento
- c ascolto finalizzato
- d ascolto creativo
- e ascolto critico

a ascolto distratto

Questo tipo di ascolto non permette all'allievo di usufruire del messaggio. In una situazione scolastica tipica possiamo rilevare che gli allievi, spesso, all'inizio della lezione si mostrano distratti e questo per la difficoltà che incontrano nella fase di passaggio da un'attività all'altra. Il docente, perciò, deve prevedere e organizzare un momento di adeguato «riscaldamento». Oppure si può verificare la situazione in cui da un ascolto inizialmente attento si passi ad un ascolto distratto. Questo implica la necessità di riformulazione dei contenuti per focalizzare l'attenzione degli allievi.

b ascolto attento

I docenti spesso chiedono agli allievi di «ascoltare con attenzione» quanto viene loro comunicato. Ma anche un ascolto attento non porta necessariamente ad una discriminazione dei punti sui quali l'insegnante intende porre l'accento. La relatrice, per dimostrare la veridicità dell'affermazione, invita i partecipanti ad ascoltare attentamente la registrazione di un radiogiornale. Alla fine chiede semplicemente quante notizie sono state trasmesse nel notiziario appena ascoltato. I partecipanti, perplessi, devono ammettere di non riuscire a dare una risposta precisa: il loro ascolto non era evidentemente finalizzato!

c ascolto finalizzato

Gli allievi devono essere guidati a finalizzare il loro ascolto attraverso adeguate attività di preascolto (scaletta degli argomenti riportata sulla lavagna oppure consegnata individualmente, schema per appunti, ecc.) e dopo essere stati resi consapevoli degli obiettivi che vanno conseguiti attraverso l'attività svolta.

d ascolto creativo

Questa è una forma di ascolto finalizzato e attivo che non solo porta alla comprensione del messaggio, ma permette anche di riportare organicamente le conoscenze veicolate dal messaggio stesso alle conoscenze e alle esperienze personali e culturali già accumulate dagli allievi.

e ascolto critico

Solo quando è stata già raggiunta la fase dell'ascolto creativo si può passare all'ascolto critico che rappresenta l'ultimo gradino.

L'ascolto critico è la capacità di identificarsi e confrontarsi con l'interlocutore per poi prenderne le distanze, in base alle proprie conoscenze, alle proprie idee, alle proprie esperienze.

Come si può regolare il docente per organizzare i testi e le informazioni in modo da facilitare l'ascolto dell'allievo?

Una strategia fondamentale è quella di svolgere un discorso strutturalmente compaginato, riportandone lo schema alla lavagna o comunque per scritto e facendo continuo riferimento ai punti via via trattati. Quanto è più strutturato l'argomento tanto più l'allievo viene facilitato nella comprensione.

Gli schemi con una struttura temporale sono i più facili, mentre più difficili risultano quelli di carattere concettuale, astratto, e tra questi ultimi i più ardui sono quelli di tipo argomentativo. Basti pensare ad esempio alla difficoltà incontrata da molti allievi a distinguere tra le tesi e i dati adottati a sostegno.

Importante è anche assicurarsi che gli allievi abbiano la necessaria familiarità con gli argomenti trattati. Non possono infatti imparare a conoscere qualcosa se non hanno già delle categorie cui agganciare le nuove conoscenze. Spetterà quindi al docente fornire gli elementi che servano poi da punti di contatto con i nuovi contenuti.

Dal punto di vista linguistico la facilità di un testo è data anche dal suo grado di esplicitezza. Questo può dipendere, ad esempio, dalla presenza di parafrasi e dalla riduzione del livello delle inferenze necessarie a ricostruire il senso del messaggio.

La relatrice fornisce in proposito l'esempio di un testo registrato sul sistema di raffreddamento dell'epidermide degli elefanti africani e degli elefanti indiani. Si tratta di un ottimo esempio per dimostrare le caratteristiche di un testo che può essere facilmente ritenuto da ragazzi del primo ciclo della scuola media. L'argomento è tale da interessare dei preadolescenti, è svolto con un linguaggio familiare, con un taglio tipicamente divulgativo, i termini tecnici in esso contenuti sono facilmente spiegabili, non è troppo esteso. Esso richiede tuttavia un'attività di chiarimento: bisognerà ad esempio definire esattamente il tema principale che unifica la massa del materiale informativo, altrimenti potrà accadere che gli allievi ritengano che vi si parli genericamente della vita degli elefanti. Un testo del genere possiede dunque

le caratteristiche ottimali perché l'insegnante possa prendere da esso l'avvio per impostare un'attività guidata per la presa di appunti. Esso potrà peraltro costituire un valido punto di partenza per attività di sviluppo a livello tematico («come fanno i cani a rinfrescarsi?»).

L'educazione all'ascolto è dunque un'attività complessa che significa in primo luogo la messa a fuoco di obiettivi chiari, di cui gli allievi devono essere resi partecipi e consapevoli, e che implica una scelta particolarmente accorta dei testi. Il problema non è però soltanto quello di selezionare il lessico, ma anche di focalizzare bene i temi e i sottotemi, di semplificare la sintassi. L'accorgimento più importante è comunque quello di proporre un ascolto finalizzato.

In conclusione viene così a delinearsi la figura di un docente che si qualifica in primo luogo come un tecnico della comunicazione.

È chiaro a questo punto che tali indicazioni non valgono soltanto limitatamente all'insegnamento dell'italiano, ma che costituiscono un *background* comune di riferimento per tutti i campi e settori dell'insegnamento. Una delle grandi scoperte alla fine degli anni '70 è il *language accross the curriculum*: letteralmente la lingua materna, «attraverso», in tutte le materie. L'educazione linguistica si estende cioè in modo trasversale attraverso tutte le aree curriculari e tutti i docenti devono essere consapevoli degli aspetti linguistici della loro disciplina, ma questo presuppone una gestione corretta della comunicazione a livello tanto linguistico quanto psicolinguistico. Non si può, ad esempio, pretendere di entrare in classe e parlare per un'ora senza avvalersi di un supporto, di una scaletta o di una traccia: è una scommessa perduta in partenza. Ciò comporta, all'altro polo, che il docente di italiano si renda a sua volta consapevole degli aspetti linguistici delle diverse discipline per allenare sistematicamente gli allievi ai vari tipi di atti comunicativi, compresi quelli abbastanza rari nei testi in lingua «standard», frequenti invece nei linguaggi settoriali: asserzioni, esposizioni, ipotesi, tesi, argomentazioni, esemplificazioni. Non tutti gli allievi

sono in grado, per dirne una, di trovare una definizione corretta già contenuta in un testo e che va solo identificata in quanto tale. L'attività di aggiornamento andrebbe perciò fatta anche a livello interdisciplinare. L'oratrice ha citato anzi in proposito delle esperienze che si muovono in direzione di un aggiornamento inteso come sostegno alla programmazione curricolare.

Si può insegnare a parlare?

Al termine della scuola media l'obiettivo da raggiungere nel settore dell'espressione orale dovrebbe essere costituito dal possesso (oltre che dell'italiano colloquiale e del dialetto) di usi e registri linguistici più formali, tenendo conto delle variabili riportate nella tabella in calce.

Una competenza linguistica definita secondo questi parametri comporta l'obiettivo di insegnare agli allievi a padroneggiare l'ampia varietà di registri, di sottocodici, poiché molto vari sono i contesti di comunicazione. I testi che chiediamo agli allievi di produrre debbono dunque disporsi ordinatamente su una matrice che tenga conto di tutte le variabili pertinenti.

Questa meta didattica può essere segmentata a partire dai diversi gradi di competenza richiesti nelle varie fasi del curricolo dell'italiano nella scuola media.

¹ BERRUTO GAETANO, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Firenze, NIS (Nuova Italia Scientifica)

BECCARIA GIAN LUIGI, *Italiano*, Milano, Garzanti, 1988

«Sigma», *«Italiano lingua selvaggia»*, Milano, Serra e Riva, 1985

² BELTRANI MARTINO, *Conversazioni alla moviola*, Bellinzona, USR, 1988

³ BIKEL J., *L'educazione formative*, Livorno, Belforte Libraio, 1983

BIKEL J., *Impariamo a parlare*, Livorno, Belforte Libraio, 1983

⁴ BERTECCHI DANIELA e DEL BUONO MARIA ROSA, *Il parlato euristico*, in GISCEL Lombardia (a cura di), *Imparare parlando*, Lacco, Milella, 1986

⁵ BERTECCHI, BRASCA, CITTERIO, LUGARINI, RAVIZZA, *Nuovo progetto lettura 1-2-3*, Firenze, La Nuova Italia, 1988

Varianti per la produzione di testi orali

* modalità	→	unidirezionale / bidirezionale
* canale	→	faccia a faccia / telefono / . . .
* rapporto:		
	emittente / destinatario	status e ruolo
	registro	formale / . . . / informale
		fra i due poli continuum in seno a cui possiamo fare delle scelte
* argomento	→	generico / specifico
	sottocodice	
* quantità di pianificazione	→	minima / . . . / massima

Innovazione nell'insegnamento primario

Progetto n. 8, Consiglio d'Europa - Idee-guida del rapporto finale all'attenzione delle autorità scolastiche, degli amministratori, degli insegnanti e dei genitori (*)

a cura di Monica Gather Thurler e Dook Kopmels

Introduzione

Oggi siamo coscienti che un numero importante di insuccessi prodottisi nell'ambito dei nostri sistemi educativi sono la conseguenza di progetti di riforma basati su una percezione erronea della realtà scolastica. In effetti, «... le scuole hanno inghiottito successivamente e senza rumore quello che secondo i profeti della pedagogia avrebbe dovuto modificarle profondamente: i mezzi audiovisivi, l'insegnamento programmato, la dinamica di gruppo ecc. ...».¹⁾

Questo stato di cose non ha tuttavia impedito ai politici, agli amministratori, agli specialisti in educazione e agli insegnanti di perseverare nella ricerca di nuovi mezzi capaci di incitare la scuola a procedere a cambiamenti, entrando così nel campo delle variazioni intorno a un argomento conosciuto. Il Progetto n. 8 avrebbe potuto anch'esso contribuire ad aumentare l'ammasso di considerazioni e di raccomandazioni senza utilità concreta per i veri protagonisti, cioè gli insegnanti e gli allievi.

Perciò la sfida consisteva in un approccio pedagogico nuovo e creativo, suscettibile di creare un «clima» sociale favorevole al rinnovamento, un clima di fiducia che incitasse i membri della comunità educativa (insegnanti, genitori, autorità scolastica ed allievi) a realmente «tentare la realizzazione di esperienze innovatrici invece di ripetere quello che si fa tradizionalmente» e a creare infine un clima che incoraggiasse l'autonomia e che sviluppasse la capacità di «dominare l'ambiente invece di subirlo».

In questo senso il Progetto n. 8 insiste specialmente sugli aspetti sociali dell'apprendimento, della comunicazione, della discussione e della cooperazione i quali portano gli adulti e i bambini a coinvolgersi pienamente nei diversi processi di innovazione, senza rischi di insuccesso, di perdita d'identità e di implicazione personale.

Gli appunti che seguono presentano un breve riassunto delle idee-guida contenute nel rapporto finale del Progetto n. 8. Queste idee sono in gran parte il frutto delle esperienze condotte sul terreno, nelle «scuole di contatto»²⁾ europee; esse possiedono dunque il vantaggio di non essere limitate a considerazioni puramente teoriche la cui

utilità pratica sarebbe potuta essere ancora una volta messa in discussione.

I. L'innovazione a livello locale

Qualsiasi processo d'innovazione interessa normalmente i cinque interlocutori seguenti:

- le autorità scolastiche che si occupano della politica e dell'amministrazione generale a livello regionale e interregionale;
- le autorità scolastiche a livello locale e comunale;
- l'amministrazione scolastica (commissioni scolastiche, ispettori, consulenti pedagogici) e la direzione della scuola;
- gli insegnanti;
- i genitori.

«... il grado di coinvolgimento dei diversi interlocutori o protagonisti dipenderà dal modo in cui l'innovazione è introdotta: iniziativa a livello locale e dunque decentralizzata o iniziativa centralizzata emanata dal potere centrale e governativo.» *La partecipazione della scuola e degli insegnanti* rappresenta una condizione preliminare essenziale in tutti i casi; infatti è a questo livello che si produrranno gli effetti pratici dei cambiamenti. Le iniziative godranno di forte probabilità di successo a condizione che la scuola e gli insegnanti non si contentino di «accettare» i cambiamenti previsti, ma al contrario comprendano e condividano i valori, le competenze, le pratiche e gli atteggiamenti inerenti al progetto e partecipino alla loro definizione. Una cosa è l'accettare un'idea di innovazione, un'altra è invece quella di lasciarsi coinvolgere nella sua realizzazione: colui che si fa coinvolgere capisce i principi che guideranno l'innovazione e li sottometta alla propria riflessione: colui che accetta soltanto si limita a registrare le proposizioni fatte, condizione talvolta necessaria al mantenimento del proprio impegno o alla promozione personale. Per questa ragione è indispensabile che gli insegnanti e il potere politico giungano a una vera comunicazione, affinché non si pensi che «i maestri fanno poco caso a ciò che non comprendono e insegnano male ciò a cui fanno poco caso.»³⁾

I progetti innovativi devono dunque concentrare la loro attenzione sugli insegnanti, sulla classe e sulla dinamica dei rapporti interpersonali all'interno dell'istituto scolasti-

co. È una necessità primordiale l'abbandono dei modelli razionali, puramente prescrittivi, a favore dei modelli di «risoluzione di problemi» le cui caratteristiche sono le seguenti: considerazione delle specificità locali e contestuali, ricerca-azione, rinforzo dei legami, apertura e dialogo continuo per ciò che riguarda gli obiettivi e i metodi del progetto di innovazione. Nello stesso ordine di idee, le raccomandazioni del Progetto n. 8 non cercano in nessun modo «di rivoluzionare» la scuola. Le raccomandazioni riformulano, allargano e arricchiscono alcuni principi efficaci e comprovati concernenti lo sviluppo della scuola, come per esempio:

- evitare di coinvolgersi in ricerche teoriche sugli insegnanti e sugli allievi, ma lavorare invece *assieme* ad essi nella prospettiva di migliorare la pratica;
- riconoscere la complessità e la professionalità del lavoro degli insegnanti;
- accettare il fatto che ciascuna scuola è unica e considerare i suoi specifici bisogni rispetto all'innovazione;
- accordare il tempo necessario per qualsiasi forma di apprendimento;
- insistere sulla collaborazione e la cooperazione: pianificare il tempo e lo spazio per favorire l'azione in comune, gli scambi, la ripartizione dei problemi da risolvere, la mutua assistenza;
- partire dalla realtà e dai bisogni reali della scuola e non dall'obiettivo perseguito dall'innovazione;
- rendere pubblico il sapere privato tenendo in considerazione l'isolamento dell'insegnante ed il suo bisogno di procedere per tentativi;
- tener conto del fatto che lo sviluppo della scuola può essere realizzato in modi molto diversi;
- trasmettere i contenuti in modo da offrire un aiuto vero e proprio invece di insistere sulle deficienze;
- sostenere gli sforzi realizzati a livello locale promuovendo nuove idee, formulando con chiarezza le esigenze e le attese e mettendo a disposizione i mezzi necessari.

In questa prospettiva le autorità scolastiche devono concedere particolare attenzione all'adattamento al contesto locale, cantonale o regionale degli obiettivi educativi che dipendono dal consenso generale (per esempio la continuità fra scuola materna e scuola elementare, le nuove forme di valutazione dell'allievo) e all'applicazione nel processo innovativo non solo degli insegnanti, ma anche di tutti gli altri partner della comunità scolastica. Il compito più importante delle autorità scolastiche consisterà nell'assegnare priorità all'elaborazione di idee direttive che diano più importanza ai contenuti e ai processi di innovazione invece di rincorrere unicamente il prodotto ricercato, come è avvenuto frequentemente nei precedenti tentativi di riforme scolastiche. Visto lo spirito estremamente critico del pubblico di fronte alla scuola e ai suoi insegnanti, è importante che i responsabili scolastici riconoscano l'importanza della partecipazione attiva degli insegnanti ai progetti di sviluppo della scuola.

(*) Cfr. «Scuola ticinese» no. 148 (settembre 1988).

II. I principali contenuti dell'innovazione nell'insegnamento

1. Individualizzazione attiva

Efficacia dell'apprendimento e sviluppo della persona

Poiché lo scopo dell'educazione è quello di aiutare ciascun bambino a utilizzare al meglio il proprio potenziale, l'insegnante incoraggerà al massimo il bambino a impegnarsi in quelle attività di lavoro e di gioco che favoriscono il suo sviluppo e corrispondono al suo «stile personale di apprendimento.»

L'insegnante deve comunque prendere costantemente delle decisioni pedagogiche importanti:

- offrire migliori situazioni di apprendimento che stimolino lo sviluppo globale dei bambini e implicino attività quali la manipolazione di materiale da costruzione, il racconto e la redazione di proprie storie ecc.;
- suggerire a ciascun bambino, partendo da un'osservazione molto differenziata, le attività necessarie al proseguimento del suo apprendimento.

L'insegnante può ricorrere a diversi mezzi:

- valutazione formativa e continua degli allievi;
- materiale che stimola i bambini ad occuparsi in modo attivo;
- metodi e materiali adatti ai diversi livelli di apprendimento degli allievi.

Ciò che è stato qui richiamato non concerne evidentemente solo le tre competenze del leggere, scrivere e calcolare, ma anche gli altri obiettivi dell'educazione quali:

- la conoscenza, la presa di coscienza e il rispetto dell'ambiente;
- le diverse capacità di esprimere il proprio pensiero e i propri sentimenti;
- il piacere di apprendere, di sviluppare e di vivere.

Il concetto di «individualizzazione attiva» richiede di considerare le differenze individuali fra gli allievi e di adattarvi i contenuti e i metodi di insegnamento. In effetti qualsiasi insegnamento deve essere un'attività alla quale gli allievi e gli insegnanti collaborano praticamente su un piano di uguaglianza: è

importante che l'insegnante e l'allievo si lascino coinvolgere mutualmente nel processo di insegnamento e di apprendimento. L'aspetto «attivo» dell'individualizzazione concerne l'apprendimento «interattivo», un apprendimento che pone l'accento sull'attività e sul ritorno immediato dell'informazione piuttosto che sul controllo scritto e sulle situazioni di apprendimento che incoraggiano gli insegnanti e gli allievi allo sviluppo costante di nuove strategie per risolvere i problemi che si pongono.

2. Autonomia e cooperazione

È di capitale importanza che i bambini abbiano coscienza di essere riconosciuti come persone vere e proprie, che sappiano di avere un diritto ai pensieri, ai sentimenti e ai desideri personali e non siano semplicemente costretti a eseguire ciò che gli adulti impongono loro.

Dalla più tenera età i bambini sono in grado di agire in maniera autonoma e l'insegnante della scuola elementare deve rafforzare questa naturale ricerca di indipendenza:

- i bambini piccoli imparano molto presto a decidere quel che desiderano fare (giocare nella casa della sabbia piuttosto che con la casa delle bambole, con Giovanni piuttosto che con Margherita...);
- i bambini riescono molto bene a trovare il mezzo adeguato che li aiuterà a risolvere il problema;
- i bambini più grandicelli imparano a programmare il loro lavoro scolastico e a organizzare il loro tempo («con cosa comincio: con quel che mi piace o con le cose più difficili?»... «mi è impossibile riuscire ad eseguire questo compito da solo, chi potrà aiutarmi?»).

Abituandosi a lavorare in modo autonomo, il bambino sarà automaticamente confrontato con altre persone:

- con altri bambini, per giocare insieme o collaborare;
- con altri bambini sui quali potrà o dovrà contare;
- e, ben inteso, con gli insegnanti i quali gli chiedono tante cose.

L'esperienza dimostra che gli allievi che hanno frequentato scuole che dispensano un insegnamento fondato sul principio di autonomia non sono diventati né individualisti, né egoisti. Al contrario, è stato osservato che il fatto di valorizzare l'autonomia personale ha finito per sviluppare in questi allievi il rispetto dell'altrui autonomia. In queste scuole i bambini sono continuamente confrontati con situazioni che esigono la cooperazione tanto durante il processo di apprendimento quanto nella presa di coscienza delle regole di comportamento che garantiscono il buon funzionamento di un gruppo, sia che si tratti di un gruppo di allievi in particolare o di tutte le attività che riguardano la gestione propriamente detta della scuola. La cooperazione, la collaborazione e la vita in comune, rispettose dell'uguaglianza e dell'autonomia altrui, sviluppano come logica e psicologica contropartita l'autonomia della persona.



3. Il rapporto insegnante-allievo

È pure essenziale che il bambino e l'insegnante rimangano fra di loro in stretto contatto. L'insegnante osserverà accuratamente il bambino mentre esegue le sue attività di gioco e di lavoro e gli spiegherà tutto quanto è nuovo. L'insegnante l'aiuterà a stabilire buoni rapporti con i suoi compagni, si curerà delle sue preoccupazioni, delle difficoltà incontrate in certe fasi dell'apprendimento. Questo contatto fra l'insegnante e i suoi allievi si stabilisce in modo molto naturale quando regna un'atmosfera calorosa, la quale incita il bambino ad esprimersi e a porre molte domande.

È indispensabile che l'insegnante riesca a stabilire un buon rapporto con ognuno dei suoi allievi, al fine di poter organizzare il lavoro di classe secondo i principi dell'individualizzazione attiva di cui si è parlato poc'anzi e di stimolare i bambini a collaborare in piccoli gruppi, o a lavorare da soli, su contenuti e secondo ritmi spesso molto diversi. Questo modo di fare richiede, in effetti, da parte del maestro, una grande capacità di organizzazione. Egli deve evitare di lasciarsi troppo assorbire dai problemi di ordine e di disciplina. Il modo con cui l'insegnante riuscirà a stabilire rapporti con gli allievi (e tramite loro con i genitori degli allievi) rappresenterà spesso un elemento decisivo per il successo o il fallimento di un'innovazione.

4. I gruppi di età diversa

I numerosi progetti d'innovazione che tendono a raggiungere i tre obiettivi precedenti non sempre raggruppano gli allievi secondo la loro età cronologica. Cosicché:

- i bambini con una differenza di età da 2 a 3 anni si trovano nello stesso gruppo di apprendimento;
- si considerano le differenze individuali sul

piano pedagogico in modo da organizzare attività che favoriscano scambi fruttuosi fra i bambini;

- i bambini di età diversa, che condividono numerose attività, lavorano in piccoli gruppi o individualmente;
- in seno al gruppo di età diversa si costituiscono nell'ambito dell'apprendimento «cognitivo» dei sotto-gruppi omogenei di varia composizione;
- i bambini rimangono per più di un anno (fino a tre anni) nello stesso gruppo. Essi possono cambiare gruppo più volte nel corso di un anno.

Vantaggi:

1. I gruppi di età diversa offrono maggiori possibilità di sviluppo sul piano sociale e affettivo. I bambini acquistano esperienza, cambiando la posizione sociale all'interno del gruppo e passando regolarmente da un gruppo all'altro. Essi si trovano in tal modo, e a più riprese, sia nella posizione dell'allievo «nuovo» che ha bisogno di aiuto per potersi familiarizzare con la nuova situazione, sia nella posizione dell'allievo «anziano» in grado di offrire il suo contributo, avendo egli stesso già fatto l'esperienza. In generale, i bambini rimangono con lo stesso insegnante durante due anni circa.

2. I gruppi di età diversa permettono ai bambini d'imparare più facilmente al contatto degli altri, perché il loro grado di sviluppo è molto differente; il processo di apprendimento individuale diventa di conseguenza più importante di quello raggiunto in media dalla classe quando è vissuto da allievi della stessa fascia di età.

3. Il lavoro nei gruppi di età diversa permette di meglio assicurare la continuità dello sviluppo. Inoltre, il sentimento di riuscita o di fallimento alla fine dell'anno non esiste

più in quanto il passaggio annuale da una classe all'altra è sostituito dalla possibilità di trasferimento offerta agli allievi due o tre volte nel corso dell'anno scolastico.

4. I gruppi di età diversa permettono di sopprimere il legame stabilito fra gli obiettivi annuali e «l'anno scolastico» e, di conseguenza, attenuano le differenze riscontrate da molti bambini nel sistema classico.

5. Valutazione continua dei progressi e dello sviluppo

I principi didattici e metodologici come pure l'individualizzazione attiva o altre forme d'organizzazione quali i gruppi di età diversa non consentono sempre all'insegnante di valutare i progressi ottenuti dagli allievi. Senza dispositivi speciali egli corre il forte rischio di non comprendere la ragione del progresso, dello sviluppo e di un eventuale arresto dei suoi allievi.

Affinché l'educazione e l'insegnamento raggiungano un massimo di efficacia è necessario che l'insegnante sia ben informato a proposito del livello di sviluppo, del tipo di funzionamento, delle conoscenze e dei progressi di apprendimento dei suoi allievi.

Gli insegnanti delle «scuole di contatto» sanno per esperienza che la messa in pratica degli obiettivi quali «l'individualizzazione», «l'autonomia e la cooperazione» è possibile soltanto tramite una valutazione formativa continua che permetterà loro di affrontare la complessità della situazione e darà loro garanzia di un lavoro efficiente e sereno. È importante organizzare dei tirocini di perfezionamento in seno alla scuola con mezzi interni o ricorrendo a consulenti esterni.

6. Gestione efficace

Nella maggioranza delle scuole attuali, la struttura e l'organizzazione sono assai poco trasparenti. L'esperienza delle «scuole di contatto» dimostra che ciò non pone problemi fino a quando tutto va bene. Ma le difficoltà sorgono allorché si tratta di risolvere questioni o di affrontare eventuali conflitti. Una scuola che dispone di una buona struttura organizzativa è in grado di rispondere a domande del tipo: In che modo sono prese le decisioni? Come funziona l'aiuto reciproco e la gestione finanziaria? Chi decide ciò che si fa in classe?...

È di grande importanza che il corpo insegnante di una scuola discuta queste questioni e arrivi a un consenso che sia oggetto di un rapporto scritto. Va da sé che gli insegnanti di una scuola devono avere buoni rapporti fra di loro, in quanto essi devono collaborare regolarmente, come per esempio:

- costituire i gruppi di apprendimento;
- decidere il cambiamento di gruppo di un allievo;
- procurare materiali per la scuola (materiale didattico, manuali, ecc.);
- programmare gli incontri con i genitori;
- ecc..

Il modo di gestire la scuola gioca un ruolo significativo nei rapporti con i genitori e con le



altre persone interessate. È altresì importante che la direzione si preoccupi affinché la cooperazione nell'ambito del corpo insegnante sia gradevole ed efficace.

La cooperazione serve innanzitutto al reciproco aiuto per quanto riguarda:

- la formazione degli allievi;
- le attrezzature e l'organizzazione delle aule;
- l'utilizzazione ottimale delle attrezzature e del materiale didattico.

III. Le cinque possibili aree di sviluppo della scuola

Lo studio di casi, realizzato nel corso del progetto, ha reso possibile l'identificazione di diversi stili di innovazione; la maggioranza di questi stili appartiene alle varianti del modello «centrifugo» tradizionalmente applicato per rimaneggiare i programmi scolastici. Nonostante un eccellente rapporto costo-rendimento, questo modello è stato messo in discussione a causa della sua incapacità di tener pienamente conto delle preoccupazioni degli insegnanti chiamati a tradurre le innovazioni nella pratica quotidiana. Bisogna tuttavia rilevare che l'alternativa dell'innovazione incentrata sulla scuola comporta il rischio di risultare unilaterale: in effetti queste scuole hanno la tendenza a privilegiare certi aspetti dell'educazione e a trascurarne altri. Di conseguenza non sarebbe più possibile assicurare una sufficiente continuità fra le varie istituzioni. Il «modello delle cinque aree» è stato sviluppato sulla base delle esperienze fatte nelle «scuole di contatto». Esso serve ad attirare l'attenzione degli insegnanti, dei consulenti e delle autorità scolastiche sui campi specifici del sistema scolastico, dei quali è assolutamente necessario tenere conto in una prospettiva di innovazione riuscita.

L'area 1 comprende gli obiettivi e i principi pedagogici che condizionano e guidano il lavoro del corpo insegnante (non soltanto l'approccio e la pianificazione didattica, ma anche i presupposti pedagogici).

L'area 2 interessa le condizioni nelle quali il corpo insegnante di una scuola può essere chiamato a operare (la ripartizione dei bambini secondo i gruppi di apprendimento, le procedure di raggruppamento e di promozione, la forma dei libretti scolastici, l'organizzazione della classe, i metodi di lavoro impiegati nei gruppi di prestazione omogenei o eterogenei, nonché l'utilizzazione degli spazi).

Nell'**area 3** si trovano gli obiettivi e i contenuti dei programmi, la didattica e i metodi di valutazione.

Le **aree 4 e 5** concernono l'organizzazione della scuola nella misura in cui il buon funzionamento interno e i buoni rapporti con l'esterno permettono di rafforzare gli sforzi fatti a livello pedagogico propriamente detto.

Il modello delle cinque aree definisce gli ambiti all'interno dei quali può aver luogo lo svi-



luppo della scuola. Questo modello mette inoltre in evidenza le interdipendenze e il bisogno di coerenza: i cambiamenti introdotti in una delle aree provocano conseguenze che costringono i protagonisti a prevedere nuovi cambiamenti.

Ecco un piccolo esempio per illustrare questo stato di cose: l'introduzione dei gruppi di età diversa comporta una modifica nell'area 2 (organizzazione e struttura della scuola). Gli insegnanti che lavorano con questi gruppi notano tuttavia il lento manifestarsi di influenze sullo sviluppo socio-affettivo del bambino: diventa necessario che ciascun bambino possa raggiungere un'autentica immagine di sé. Ciò provoca una discussione generale fra tutti gli insegnanti: ci troviamo così nell'area 4. Viene presa la decisione secondo cui una realistica immagine di sé costituisce un obiettivo importante verso il quale bisogna tendere nella realizzazione degli obiettivi pedagogici della scuola: ed ecco un cambiamento che si verifica nell'area 1.

Successivamente si decide di preparare un programma particolare il cui scopo è quello di stimolare gli allievi a meglio gestire la propria vita affettiva (area 3). In questo periodo, si organizzano riunioni per spiegare ai genitori interessati il nuovo programma seguito dai loro bambini: si tratta dunque di un miglioramento nell'area 5 «organizzazione dei contatti con l'esterno».

IV. Assistenza e consulenza

Indipendentemente dai contenuti di un progetto di innovazione e dalla dinamica interna di una scuola, le esperienze realizzate nelle «scuole di contatto» mostrano l'importanza cruciale dei seguenti fattori:

- il modo di coordinare e di valutare una scuola a livello locale da parte delle autorità scolastiche (in questo contesto il modello

delle 5 aree potrebbe probabilmente servire alle autorità cantonali quale strumento di valutazione);

- l'esistenza di sistemi-risorse e di consulenza in grado di offrire un sostegno che garantisca la riuscita del processo di innovazione intrepreso dalla scuola.

In effetti, si è osservato che i risultati più convincenti sono stati ottenuti dalle «scuole di contatto» che collaboravano regolarmente e naturalmente con un servizio di consulenza pedagogica. Appare dunque importante che le autorità scolastiche creino e rafforzino tali istituzioni in grado di offrire un grande ventaglio d'interventi:

- corsi e stages di formazione adattati ai bisogni specifici della scuola;

- applicazione a livello cantonale dell'innovazione decisa, stabilendo i legami con i bisogni o i conflitti che si manifestano nella scuola;

- assistenza e consulenza agli insegnanti nel lavoro con i bambini che presentano difficoltà di apprendimento, disturbi relativi allo sviluppo intellettuale, sociale e affettivo;

- miglioramento della collaborazione nell'ambito del corpo insegnante: presa di decisioni, comunicazioni ecc. e consulenze a favore della direzione;

- assistenza nell'attuazione di nuovi modelli didattici (esempio: individualizzazione attiva) e della pianificazione materiale e organizzativa.

1) FRANÇOIS BETTEX, *Projets pédagogiques et réalité scolaire*, dans: *Politique de l'éducation et fédéralisme helvétique*, Editions Haupt, Bern, 1985.

2) Scuole in cui si sono svolte esperienze connesse con l'impostazione dei lavori del Progetto no. 8.

3) R. ALEXANDER in: *Rapporto finale*, p. 46.

Nuovi quaderni di matematica per gli allievi della scuola media

Nell'ambito del lavoro svolto per dotare la scuola media di strumenti didattici adeguati ai nostri allievi, si è proceduto alla formazione di un gruppo di lavoro comprendente esperti di disciplina e docenti.

L'assenza di testi, per gli allievi del livello 2, che illustrassero i temi loro proposti doveva essere colmata. Da qui il mandato assegnato al gruppo, di redigere dei testi che permettano all'allievo di avere un materiale chiaro sul quale poter lavorare, sia in classe che a casa.

Il lavoro finora svolto, che copre interamente il programma di terza media livello 2, si materializza nella forma di quaderni per ogni tema che si reputa essenziale per le formazioni di base.

Nei singoli quaderni si propongono attività direttamente connesse con l'uso pratico della matematica, attività ludiche che portano alla necessaria «formalizzazione teorica» o traducono quest'ultima in un linguaggio più accessibile al giovane e pertanto atte a stimolare l'interesse per la materia, infine si propongono numerosi esercizi graduati nella difficoltà che perseguono lo scopo di consolidare l'apprendimento dei concetti e di mostrare il campo della loro applicabilità. Il docente capace trova nei quaderni la possibilità di definire un suo itinerario didattico, consono alla situazione reale di ogni classe che gli viene assegnata; i quaderni gli permettono anche di differenziare l'insegnamento, di far lavorare gli allievi più dotati in modo autonomo allorché egli deve occuparsi di coloro che incontrano particolari difficoltà; rende possibile infine il lavoro a domicilio. I contenuti e la loro traduzione permettono pure ai genitori di seguire i loro figli.

I quaderni della collana trattano dunque di:

– *Frazioni e numeri razionali*, che appare nella terza edizione.

Dalla frazione come operatore (già avvicinata nelle scuole elementari) si passa alle frazioni equivalenti, alle operazioni di addizione e di sottrazione, alle diverse forme di scrittura del numero razionale (decimale, frazionaria, mista) e al passaggio tra di esse, per poi affrontare le operazioni di moltiplicazione e di divisione di frazioni con le relative applicazioni pratiche, seguite da un nutrito numero di esercizi, non solo atti ad acquisire meccanismi disciplinari.

– *Equazioni e loro applicazione alla risoluzione dei problemi* (seconda stesura)

Si introduce il concetto di equazione, lo si precisa, si danno le tecniche risolutive, si

propongono attività concrete e anche applicazioni al calcolo letterale. Si avvia infine il giovane alla difficile arte della messa in equazione dei problemi.

– *Rappresentazione grafica di funzioni e proporzionalità diretta* (terza stesura)

Il concetto di funzione è introdotto da diverse attività tratte dall'uso corrente, esso è puntualizzato in un secondo tempo. Si propone poi una serie di attività adatte alla risoluzione grafica. I rapporti e le proporzioni precedono la proporzionalità diretta. Questo tema fondamentale è corredato da numerosi esercizi ed esempi tratti dalla vita pratica.

Nella parte esercitativa si dà pure risalto alla lettura di un grafico, attività considerata importante anche per l'inserimento del giovane nel tessuto sociale ed extra-scolastico professionale. Si reputa che il cittadino debba saper leggere ed interpretare le informazioni trasmesse, anche dalla stampa scritta, nella forma grafica (ad esempio: aumenti del costo della vita, dell'uso di energia, ecc.).

– *Calcolo percentuale e alcune sue applicazioni* (prima stesura)

In questo quaderno si parte da stimoli concreti tolti da giornali, per poi trattare del significato di % e del concetto di percentuale. Si lascia ampio spazio alla trattazione del problema dell'interesse semplice, si danno infine diverse applicazioni che fanno perno sul concetto di percentuale.

La parte dell'attività didattica concernente la geometria si snoda su due percorsi:

Il teorema di Pitagora e le sue applicazioni, proposto nella strategia didattica del *Master Learning*. Dapprima si verificano le conoscenze di partenza (concetto di quadrato e di radice quadrata) per poi addentrarsi nella prima sottounità. Con approcci grafici e di calcolo si giunge alla formulazione del teorema, corredata da un breve cenno storico. Segue una prova di verifica dopo di che il lavoro si suddivide in due parti: quella del recupero per gli allievi che non hanno risposto correttamente; quella per gli allievi che hanno superato il test che consiste in attività di arricchimento. Nella seconda sottounità didattica si applica il teorema di Pitagora a situazioni di geometria piana, ricalcando le sequenze didattiche della prima sottounità. Dopo la prova si propone una dimostrazione del teorema, un cenno storico, una piccola attività di ricerca. Nella terza parte invece si propongono problemi graduati nella diffi-

coltà, nei quali interviene anche la necessità di usare il teorema per giungere alla soluzione. Infine il fascicolo chiude con una decina di pagine di problemi.

Solidi geometrici (prima stesura)

Il tema non richiede soverchie presentazioni; forse è da segnalare l'introduzione alla rappresentazione assonometrica dei solidi che accompagna la trattazione dei problemi metrici ricorrenti.

Il gruppo di lavoro, che ho il piacere di dirigere, ha redatto poi un primo quaderno per gli allievi di quarta livello 2 dal titolo: *Calcolo letterale* (prima edizione)

Qui si propongono diverse attività introduttive (indovinelli, quadrati magici, applicazioni semplici del calcolo letterale alla geometria, . . .) per poi passare alla risoluzione di formule con una lettera desiderata e alla semplificazione di formule o di espressioni letterali. Largo spazio è poi lasciato alle espressioni letterali ed alle operazioni tra polinomi. Tra poco apparirà un secondo quaderno dal titolo: *Applicazioni pratiche di alcuni sistemi di numerazione*.

Dopo accenni a sistemi di numerazione primitivi di tipo antropologico (ancora usate dai «primitivi» viventi nelle isole del Pacifico) si passa alla numerazione usata dai romani, corredata di esempi riferiti a monumenti. Si presenta il sistema sessagesimale con riferimento particolare alla misura di angoli e l'uso dei sottomultipli del grado (passaggio dalla forma decimale a quella sessagesimale e viceversa) e a quella del tempo.

Si propongono pure accenni alle misure anglosassoni utilizzate anche da noi ad esempio nell'idraulica (il pollice) o nell'ambito dell'atletica (lo yard) come nelle misure di lunghezza della nautica (miglio marino . . .) o nell'astronomia (anno luce).

A questo testo ne seguirà uno di geometria e forse uno ricapitolativo.

Quale altra novità segnalo la nuova stesura del *Formulario di matematica e di scienze naturali*, sostanzialmente modificato rispetto al precedente segnatamente nelle parti di fisica, chimica, biologia. Si tratta di un uso corretto della notazione vettoriale, una migliore formulazione delle definizioni di chimica, un ampliamento della parte concernente la biologia. In particolare si è tenuto conto dei suggerimenti dei docenti del medio e del medio superiore nonché dei preziosi apporti degli esperti di scienze.

Questo testo è consegnato agli allievi di seconda media poiché parte da contenuti trattati durante le lezioni quali ad esempio l'insiemistica, le figure piane, i prismi, oltre alle prime attività svolte nell'ambito dei corsi di scienze naturali.

Lo scopo che persegue questo lavoro è, oltre che di essere un ausilio didattico per l'allievo, quello di promuovere un concreto coordinamento dell'insegnamento nel settore scientifico che oltrepassa pure la ricerca di un linguaggio comune.

Claudio Beretta

Assicurazione infortuni e responsabilità civile scolastica

L'assicurazione sulla responsabilità civile e contro gli infortuni per gli allievi delle scuole ticinesi è regolata dal «Decreto legislativo concernente l'assicurazione sulla responsabilità civile e sugli infortuni scolastici» (del 10 ottobre 1972 e successive modifiche) e dal relativo «Regolamento di applicazione» (del 21 febbraio 1975 e successive modifiche).

Sono assicurati d'obbligo tutti gli allievi d'ambo i sessi della scuola pubblica, esclusi gli allievi delle scuole professionali e di arti e mestieri con statuto di apprendista, i quali beneficiano già della copertura assicurativa prevista dalla Legge federale sull'assicurazione contro gli infortuni (LAINF).

Sono inoltre assicurati d'obbligo gli allievi delle scuole private riconosciute della fascia obbligatoria.

Lo Stato del Cantone Ticino si assume l'onere delle spese derivanti da questa copertura assicurativa. Di conseguenza nessun contributo finanziario è richiesto alle famiglie degli allievi.

Dal 1976 lo Stato si è riassicurato ed ha assegnato il compito della trattazione dei casi annunciati a una compagnia d'assicurazione privata.

Assicurazione infortuni

Dopo la modifica del 1984 la situazione è la seguente:

– Responsabilità della famiglia

Gli infortuni sono coperti dall'assicurazione privata della famiglia (cassa malati o assicurazione infortuni).

I genitori sono tenuti a verificare che i propri figli abbiano una copertura assicurativa sufficiente.

– Prestazioni dell'assicurazione scolastica

Intervengono in tre casi: a) cura dentaria inerente a infortunio; b) invalidità; c) morte; casi qui di seguito spiegati.

a) Rimborso delle spese di cura dentaria inerente a infortunio (si ricorda che le spese mediche, farmaceutiche e ospedaliere causate da infortuni agli allievi sono invece a carico della cassa malati e dell'assicurazione infortuni privata degli allievi);

b) In caso di invalidità, e cioè quando l'infortunio ha per conseguenza una diminuzione durevole e verosimilmente permanente delle capacità lavorative, secondo il grado di invalidità, è corrisposta una indennità fino a fr. 50'000.– per ogni allievo, secondo la relativa scala percentuale. La determinazione del grado di invalidità ha luogo soltanto quando lo stato dell'allievo è riconosciuto presumibilmente definitivo, al più tardi però entro due anni dall'infortunio;

c) In caso di decesso e cioè quando l'infortunio ha per conseguenza la morte dell'assi-

curato, è corrisposta una indennità di fr. 10'000.–.

L'assicurazione si estende agli infortuni che accadono:

– durante il tempo strettamente necessario per andare da casa a scuola e viceversa, seguendo il percorso ordinario;

– durante la permanenza a scopi scolastici in edifici e terreni adibiti alla scuola;

– durante il tragitto diretto tra gli stessi, nelle ore di scuola e di intervallo tra le lezioni;

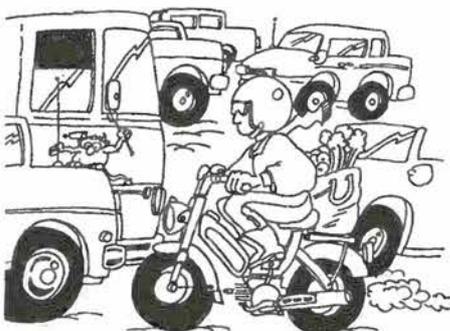
– durante escursioni, lavori all'aperto, viaggi di istruzione, se diretti da insegnanti o persone incaricate;

– durante l'attività e corsi diretti o ammessi dal DPE e durante le colonie di vacanza, compreso il viaggio di andata e ritorno, a condizione che gli allievi siano sorvegliati da insegnanti o persone incaricate.

Gli infortuni derivanti dall'uso di motociclette – come conducente o passeggero – e d'automobile – come conducente – non sono assicurati, viceversa beneficiano della relativa copertura assicurativa gli infortuni derivanti dall'uso di ciclomotori e biciclette.

Assicurazione responsabilità civile dell'allievo

L'assicurazione scolastica copre l'allievo sino alla concorrenza dell'importo di franchi 1'000'000.– contro pretese di risarcimento danni, formulate contro di lui in virtù della



legislazione svizzera in materia di responsabilità civile:

a) per danni corporali, vale a dire per la morte o lesioni corporali di terze persone;

b) per danni materiali, vale a dire per il deterioramento o la distruzione di cose o animali di proprietà altrui, escluso l'arredamento scolastico.

L'assicurazione protegge l'allievo contro le pretese infondate o esagerate.

Per danni materiali è tuttavia prevista una franchigia di fr. 100.– per sinistro che va a carico dello scolaro responsabile del danno.

La copertura assicurativa si estende unicamente ai sinistri che accadono:

– durante la permanenza a scopi scolastici in edifici e terreni adibiti alla scuola;

– durante escursioni, passeggiate scolastiche, lavori all'aperto, attività e corsi ammessi dal DPE (corsi di sci, scuola montana, gare e saggi sportivi nell'ambito della scuola, ecc.);

– per l'uso di biciclette e veicoli equiparati, unicamente per spostamenti nell'ambito scolastico (es.: lezioni sulla circolazione stradale). Questa copertura è tuttavia limitata alla parte di risarcimento che eccede la somma dell'assicurazione in virtù della quale è stato rilasciato il contrassegno ufficiale (targhetta).

Si raccomanda quindi ai genitori di provvedere affinché l'allievo che si reca alla sede scolastica con la bicicletta o il motorino sia in possesso del regolare contrassegno di circolazione.

Danni causati dall'uso di motociclette e di automobili non sono coperti dall'assicurazione di responsabilità civile scolastica.

Danni causati dallo scolaro a infrastrutture o ad attrezzature scolastiche non sono coperti dall'assicurazione scolastica. Si rende noto che la direzione della scuola può, a dipendenza della responsabilità diretta dell'allievo, addebitare la relativa spesa, totalmente o parzialmente, alla famiglia.

Eventuali informazioni supplementari possono essere richieste direttamente alla direzione della scuola.

Tutti i casi (infortuni o responsabilità civile) di competenza dell'assicurazione scolastica devono essere tempestivamente notificati alla direzione della scuola la quale provvederà ad annunciarli alla Compagnia d'assicurazione.

Vincenzo Bellini

Numero dei casi notificati sulla Polizza 8.770.200 - CARCIS

	Morte	Invalidità	Inf. dentari	Totale	RC
1.7.84/31.12.85	1	12	396	409	22
1.1.86/31.12.86		4	231	235	6
1.1.87/31.12.87		5	215	220	8
1.1.88/31.12.88		4	217	221	10

N.B. I dati qui riportati non comprendono i casi d'infortunio riguardanti gli allievi delle scuole professionali, in quanto già assicurati presso il datore di lavoro.

Legge della scuola

Il Gran Consiglio della Repubblica e Cantone del Ticino, visto il messaggio 30 giugno 1987 n. 3200 del Consiglio di Stato, decreta:

Titolo I Disposizioni generali

CAPITOLO I Scuola pubblica

Art. 1

Definizione

1. La scuola pubblica è un'istituzione educativa al servizio della persona e della società.
2. Essa è istituita e diretta dal Cantone con la collaborazione dei comuni.
3. L'insegnamento è impartito in lingua italiana e nel rispetto della libertà di coscienza.
4. Alla conduzione della scuola partecipano le sue componenti secondo le modalità stabilite dalla presente legge.

Art. 2

Finalità

1. La scuola promuove, in collaborazione con la famiglia e con le altre istituzioni educative, lo sviluppo armonico di persone in grado di assumere ruoli attivi e responsabili nella società e di realizzare sempre più le istanze di giustizia e di libertà.
2. In particolare la scuola, interagendo con la realtà sociale e culturale e operando in una prospettiva di educazione permanente:
 - a) educa la persona alla scelta consapevole di un proprio ruolo attraverso la trasmissione e la rielaborazione critica e scientificamente corretta degli elementi fondamentali della cultura in una visione pluralistica e storicamente radicata nella realtà del Paese;
 - b) sviluppa il senso di responsabilità ed educa alla pace, al rispetto dell'ambiente e agli ideali democratici;
 - c) favorisce l'inserimento dei cittadini nel contesto sociale mediante un'efficace formazione di base e ricorrente;
 - d) promuove il principio di parità tra uomo e donna, si propone di correggere gli scompensi socio-culturali e di ridurre gli ostacoli che pregiudicano la formazione degli allievi.

Art. 3

Componenti della scuola

1. Le componenti della scuola sono i docenti, gli allievi e i genitori; inoltre, nelle scuole professionali, i maestri di tirocinio.
2. Allo scopo di integrare la propria funzione educativa, la scuola si vale della collabo-

razione del mondo della cultura, dell'informazione e dell'economia.

Art. 4

Ordinamento

1. La scuola è ordinata nei seguenti gradi:
 - a) la scuola dell'infanzia;
 - b) la scuola elementare;
 - c) la scuola media;
 - d) le scuole postobbligatorie.
2. La scuola elementare e la scuola media sono scuole obbligatorie.
3. Le scuole postobbligatorie comprendono i seguenti ordini:
 - a) le scuole medie superiori;
 - b) la scuola magistrale;
 - c) la scuola tecnica superiore;
 - d) le scuole professionali;
 - e) altre scuole.
4. L'educazione speciale è organizzata dal Cantone come servizio particolare che opera in collaborazione con i singoli gradi o ordini scolastici.

Art. 5

Leggi speciali

I diversi gradi e i principali servizi scolastici sono retti, oltre che dalla presente legge, da leggi speciali.

Art. 6

Obbligo scolastico

1. La frequenza della scuola è obbligatoria per tutte le persone residenti nel Cantone dai sei ai quindici anni di età.
2. Devono essere iscritte alla scuola elementare tutte le persone che, all'apertura della medesima, hanno compiuto il loro sesto anno di età o lo compiono entro il 31 dicembre; per ragioni fisiche o psichiche è possibile il rinvio dell'iscrizione all'anno scolastico successivo.
3. L'obbligo scolastico termina alla fine dell'anno scolastico nell'anno in cui l'allievo compie i quindici anni; il proscioglimento prima della fine dell'anno scolastico può essere concesso dal Dipartimento, per seri motivi, in ogni caso dopo il compimento del quindicesimo anno d'età.
4. All'adempimento dell'obbligo scolastico l'allievo riceve il certificato di proscioglimento.
5. I datori di lavoro non possono assumere alle loro dipendenze allievi che non sono in possesso del certificato di proscioglimento.
6. In caso di violazione delle disposizioni di cui al cpv. precedente si provvede conformemente all'art. 54 della presente legge.

Art. 7

Gratuità

1. La frequenza delle scuole pubbliche è gratuita.

2. Il materiale scolastico è fornito gratuitamente dal Cantone nelle scuole medie, dai comuni e dai consorzi nelle scuole dell'infanzia e nelle scuole elementari.
3. Le spese di trasporto e la refezione degli allievi sono sussidiate dal Cantone e dai comuni nei limiti stabiliti dalle leggi speciali.

CAPITOLO II

Autorità scolastiche

Art. 8

Consiglio di Stato

Il Consiglio di Stato esercita, per mezzo del Dipartimento della pubblica educazione (detto in seguito Dipartimento), la direzione generale della scuola ed emana le disposizioni di applicazione della presente legge.

Art. 9

Autorità comunali e consortili

1. Le autorità comunali e consortili in materia scolastica sono il municipio, rispettivamente la delegazione scolastica consortile. Esse nominano una commissione scolastica con funzione consultiva e di vigilanza.
2. Le competenze specifiche delle autorità e degli organi comunali e consortili in materia scolastica sono definite dalla presente legge e dalle leggi speciali.

Art. 10

Dipartimento della pubblica educazione

1. Il Dipartimento esercita, nei termini di cui all'art. 8, la direzione generale della scuola.
2. Esso, in particolare, adempie le seguenti funzioni:
 - a) promuove lo studio e l'esecuzione di iniziative che concorrano al perseguimento delle finalità della scuola;
 - b) svolge a tal fine attività di ricerca e di documentazione pedagogica;
 - c) assicura il coordinamento dell'attività dei diversi settori scolastici e dei loro organi;
 - d) esercita la vigilanza sulla scuola e sull'insegnamento;
 - e) provvede all'organizzazione amministrativa generale della scuola;
 - f) cura l'informazione in materia scolastica;
 - g) organizza la consultazione delle componenti della scuola sui progetti di riforma e ogniqualvolta lo ritenga opportuno;
 - h) riforma o annulla, su istanza o d'ufficio, le decisioni di autorità comunali o consortili e degli organi scolastici cantonali non conformi ai principi fondamentali del diritto, alle leggi e ai regolamenti scolastici.

Art. 11

Organi di promovimento, di coordinamento, di vigilanza e di organizzazione amministrativa

1. Per l'adempimento delle funzioni di promovimento, di coordinamento, di vigilanza e di organizzazione amministrativa nei diversi gradi e ordini di scuola, il Dipartimento si vale anche degli organi scolastici cantonali e degli organi preposti alla conduzione degli istituti, di cui al Titolo secondo.
2. Gli organi scolastici cantonali sono:
 - a) nelle scuole dell'infanzia, gli ispettori di circondario e il collegio degli ispettori;

Si presenta in queste pagine il testo di legge approvato dal Gran Consiglio il 1. febbraio 1990 e pubblicato nel Foglio ufficiale no. 16 del 23 febbraio 1990.

- b) nelle scuole elementari, gli ispettori di circondario e il collegio degli ispettori;
 - c) nella scuola media, gli esperti di materia, il collegio degli esperti e il collegio dei direttori;
 - d) nelle scuole medie superiori, nella scuola magistrale e nella scuola tecnica superiore, gli esperti di materia e il collegio dei direttori;
 - e) nelle scuole professionali e nelle altre scuole, gli esperti di materia e il collegio dei direttori;
 - f) nelle scuole speciali, gli ispettori di circondario e il collegio degli ispettori;
 - g) nei servizi di sostegno pedagogico, i capigruppo e i collegi dei capigruppo.
3. Le competenze degli organi scolastici cantonali sono definite dalle leggi speciali.
4. La vigilanza sanitaria su tutte le scuole è disciplinata dalla Legge sanitaria.

CAPITOLO III Insegnamento e disposizioni organizzative

Art. 12 Programmi

Il Consiglio di Stato approva i piani di studio e i programmi d'insegnamento per ogni grado e ordine di scuola elaborati dal Dipartimento con la partecipazione degli organi scolastici, degli esperti e dei docenti. Sono riservate le disposizioni federali.

Art. 13 Innovazioni e sperimentazione

1. La scuola, attraverso processi di sperimentazione, promuove e controlla le opportune innovazioni in materia di organizzazione, di programmi, di metodi e di tecniche di insegnamento.
2. I processi di sperimentazione possono essere proposti sia dal Dipartimento sia dagli organi scolastici cantonali sia dagli organi di conduzione degli istituti sia da gruppi di docenti.
3. Riservate le competenze in materia finanziaria, le istanze competenti ad autorizzare e a revocare lo svolgimento di sperimentazioni sono:
 - a) il Consiglio di Stato qualora s'imponga la deroga temporanea a disposizioni legali;
 - b) il Dipartimento, qualora s'imponga la deroga temporanea a disposizioni di applicazione, ivi compresi i programmi e i metodi;
 - c) gli organi scolastici cantonali e gli organi di conduzione degli istituti, negli altri casi, con l'obbligo d'informarne il Dipartimento.

Art. 14 Libri di testo e materiale scolastico

Le norme circa i libri di testo e il materiale scolastico sono stabilite dal Dipartimento.

Art. 15 Anno scolastico

1. La durata dell'anno scolastico, per gli allievi di ogni grado di scuola, è di trentasei settimane e mezzo effettive; l'apertura dell'anno scolastico ha luogo all'inizio di settembre e la chiusura verso la metà di giugno.

2. Nella scuola magistrale la durata dell'anno scolastico per gli allievi è di trentanove settimane effettive; l'apertura dell'anno scolastico ha luogo verso la fine di agosto e la chiusura alla fine di giugno.

3. Nelle scuole d'arti e mestieri l'insegnamento della cultura, delle conoscenze professionali e del disegno segue il calendario scolastico generale. Le lezioni di lavoro terminano invece alla fine di giugno.

4. La durata dell'anno scolastico delle scuole e delle classi speciali è stabilita dal Dipartimento tenendo presente il calendario scolastico generale e le esigenze particolari degli allievi e degli istituti.

5. In tutti i gradi di scuola l'insegnamento è distribuito sull'arco di cinque giorni settimanali, dal lunedì al venerdì.

6. Tutte le scuole dell'obbligo (scuole elementari, scuole speciali e scuole medie) hanno inoltre vacanza il mercoledì pomeriggio. Eccezioni possono essere concesse dal Dipartimento.

7. L'istituzione di servizi o di attività parascolastiche è autorizzata anche nella giornata di sabato e durante le vacanze.

8. Gli esami finali delle scuole postobbligatorie hanno luogo, di regola, dopo la fine dell'anno scolastico.

9. Il Dipartimento stabilisce il calendario annuale per tutti i gradi di scuola.

Art. 16 Comprensori di frequenza

Il Consiglio di Stato fissa per regolamento i comprensori di frequenza delle singole sedi scolastiche cantonali.

Art. 17 Uso di spazi scolastici

1. Gli spazi scolastici, di proprietà del Cantone, possono essere messi a disposizione di terzi, compatibilmente con l'attività scolastica.
2. Il Consiglio di Stato stabilisce, mediante regolamento, le condizioni e le tasse d'uso, ritenuto che l'utilizzazione per attività d'interesse pubblico, di regola, è gratuita.

Art. 18 Assicurazione scolastica degli allievi

Gli allievi di ogni grado di scuola sono obbligatoriamente assicurati sulla responsabilità civile e sugli infortuni scolastici secondo lo speciale decreto legislativo.

CAPITOLO IV Assegni e prestiti di studio

Art. 19 Principio

1. Il Cantone favorisce l'accesso alla formazione scolastica e professionale postobbligatoria, il perfezionamento e la riqualificazione professionali con la concessione di assegni e di prestiti di studio per l'assolvimento di un tirocinio, per la continuazione degli studi nelle scuole pubbliche ticinesi, per la frequenza di istituti superiori e di istituti specializzati per il perfezionamento e la riqualificazione professionali, se il richiedente è in possesso del certificato di studi adeguato.

2. L'aiuto finanziario è concesso in via principale nella forma dell'assegno e in casi particolari come prestito.

Art. 20 Beneficiari

1. Gli assegni e i prestiti di studio sono concessi a ticinesi e confederati domiciliati nel Cantone Ticino e a stranieri ivi residenti da almeno un anno.
2. Possono inoltre essere concessi assegni e prestiti di studio a giovani svizzeri originari del Cantone Ticino che risiedono con la loro famiglia all'estero, nonché in altri casi eccezionali.

Art. 21 Concessione e ammontare dell'assegno o del prestito di studio

1. Gli assegni e i prestiti di studio sono concessi dal Consiglio di Stato anno per anno e per la durata minima del ciclo di studi, quale aiuto complementare alla famiglia per la formazione dei figli.
2. Gli assegni e i prestiti di studio sono commisurati alle spese derivanti dagli studi e alle possibilità economiche del richiedente e della sua famiglia.
3. In casi particolari può essere considerata la sola situazione economica del richiedente.
4. A studi ultimati il prestito di studio può essere trasformato in assegno a dipendenza della situazione socio-economica del beneficiario e della possibilità pratica del rimborso.

Art. 22 Disposizioni di applicazione

1. Il Consiglio di Stato emana per regolamento le disposizioni di applicazione del presente capitolo.
2. Il Consiglio di Stato determina segnatamente la forma dell'aiuto: assegno di studio oppure prestito di studio oppure combinazione delle due prestazioni.

CAPITOLO V Insegnamento religioso

Art. 23 Insegnamento religioso

1. L'insegnamento della religione cattolica e della religione evangelica è impartito in tutte le scuole obbligatorie e postobbligatorie a tempo pieno e nel rispetto delle finalità della scuola stessa e del disposto dell'art. 49 della Costituzione federale.
2. La frequenza degli allievi all'insegnamento religioso è accertata all'inizio di ogni anno dall'autorità scolastica mediante esplicita richiesta alle autorità parentali, rispettivamente agli allievi se essi hanno superato i sedici anni d'età.
3. La designazione degli insegnanti, la definizione dei programmi d'insegnamento, la scelta dei libri di testo, del materiale scolastico e la vigilanza didattica competono alle autorità ecclesiastiche.
4. La vigilanza amministrativa compete alle autorità scolastiche.
5. Lo stipendio degli insegnanti di religione delle scuole cantonali è a carico dello Stato.

6. Con riserva dei tre precedenti capoversi, convenzioni fra il Consiglio di Stato e le autorità ecclesiastiche regolano:

- lo statuto dell'insegnante di religione;
- l'organizzazione dell'insegnamento religioso.

Titolo II

Conduzione degli istituti scolastici

Art. 24

L'istituto scolastico

1. L'istituto è l'unità scolastica in cui si organizzano la vita e il lavoro della comunità degli allievi e dei docenti, con il concorso di altri agenti educativi, segnatamente dei genitori, al fine di conseguire gli obiettivi specifici del proprio ordine o grado.

2. L'istituto esercita le proprie attività in modo autonomo, entro i limiti stabiliti dalle leggi e dalle disposizioni di applicazione.

3. Per lo svolgimento di attività didattiche e culturali, all'istituto è assegnato un credito annuale da gestire in modo autonomo. Per attività finalizzate, segnatamente nel campo della ricerca, dell'innovazione e della sperimentazione, all'istituto è assegnato un monte ore annuale da gestire in modo autonomo.

4. L'entità e le modalità di assegnazione del credito annuale e del monte ore sono stabilite dal Consiglio di Stato con un regolamento.

5. Una scuola costituisce un solo istituto o appartiene a un istituto insieme con altre scuole.

Le scuole elementari e le scuole dell'infanzia di uno stesso comune o consorzio possono essere riunite in un solo istituto.

6. La costituzione degli istituti è sancita dal Consiglio di Stato per le scuole cantonali, dai municipi per le scuole comunali e dalle delegazioni scolastiche consortili per le scuole consortili.

7. Entro un anno dalla propria costituzione ciascun istituto deve darsi un regolamento interno.

Art. 25

Organi di conduzione dell'istituto

1. La conduzione dell'istituto è assicurata dalla direzione con la partecipazione delle componenti della scuola.

2. Gli organi di conduzione sono i seguenti:

- a) la direzione;
- b) il collegio dei docenti.

3. Gli organi di rappresentanza sono i seguenti:

- a) l'assemblea degli allievi;
- b) l'assemblea dei genitori;
- c) il consiglio d'istituto.

4. Gli organi di conduzione e di rappresentanza possono essere costituiti totalmente o parzialmente secondo i criteri di cui agli art. 27 cpv. 3, 34, 36, 39 e 41.

5. Per l'esecuzione dei loro compiti gli organi di conduzione e di rappresentanza possono istituire commissioni speciali in forme anche miste.

Art. 26

Consiglio d'istituto

1. Il consiglio d'istituto può essere istituito in ogni ordine di scuola.

2. Il consiglio d'istituto è composto:

- a) dai membri del consiglio di direzione;
- b) di tre rappresentanti del collegio dei docenti;
- c) di tre genitori di allievi minorenni;
- d) di tre allievi;
- e) dei rappresentanti dei comuni interessati, tre al massimo.

3. Le modalità di elezione e di funzionamento sono stabilite dal regolamento d'applicazione.

4. Il consiglio d'istituto ha i seguenti compiti:

- a) discute i problemi concernenti i rapporti tra scuola, allievi, genitori e ambiente sociale;
- b) elabora il programma generale delle iniziative culturali dell'istituto e della utilizzazione delle infrastrutture scolastiche;
- c) esprime il proprio parere nelle procedure di consultazione;
- d) discute la relazione annuale del consiglio di direzione e esprime eventuali osservazioni;
- e) esprime il proprio parere sull'utilizzazione del credito annuale.

Art. 27

Direzione degli istituti

1. Negli istituti cantonali la direzione è affidata al direttore, coadiuvato da uno o più vicedirettori, e al consiglio di direzione.

2. Il regolamento d'applicazione fissa il numero dei vicedirettori e dei membri del consiglio di direzione e può eccezionalmente, per rispondere a particolari esigenze dell'istituto, ripartire tra essi diversamente le competenze fissate dalla legge.

3. Negli istituti comunali o consortili la direzione è affidata:

- a) al direttore, coadiuvato dal vicedirettore, e al consiglio di direzione, oppure
- b) al direttore che può essere coadiuvato da un vicedirettore, oppure
- c) a un docente dell'istituto.

4. I comuni e i consorzi possono riunire più istituti sotto un'unica direzione.

Art. 28

Direttore e vicedirettore degli istituti cantonali

1. Il direttore e il vicedirettore degli istituti cantonali sono nominati dal Consiglio di Stato in base a pubblico concorso per un periodo di quattro anni.

2. Il direttore e il vicedirettore uscenti sono sempre riconfermabili attraverso la regolare procedura di concorso.

3. Al direttore e al vicedirettore non riconfermati è garantito il posto nell'insegnamento con rapporto di nomina; lo stipendio è quello della nuova funzione.

Art. 29

Compiti del direttore degli istituti cantonali

1. Il direttore ha i seguenti compiti specifici:

- a) rappresenta l'autorità scolastica nell'istituto e l'istituto di fronte all'autorità scolastica e verso terzi;

b) presiede il consiglio di direzione e ne coordina il lavoro;

c) svolge opera di vigilanza e di consulenza pedagogico-didattica nei confronti dei docenti e presenta al Dipartimento una relazione annuale sull'insegnamento impartito nell'istituto;

d) redige il rapporto sui docenti al primo anno di nomina, sui docenti incaricati e supplenti e, qualora sia necessario, sui docenti nominati;

e) richiama o, secondo i casi, segnala all'autorità di nomina il docente nel cui comportamento egli ravvisa un'infrazione delle leggi o delle disposizioni di applicazione;

f) prende in caso di urgenze le decisioni necessarie, informando tempestivamente il consiglio di direzione.

2. Al direttore e al vicedirettore è assegnato un onere di insegnamento compatibile con le loro funzioni.

3. Il vicedirettore collabora con il direttore nello svolgimento delle sue funzioni e in caso di assenza o d'impedimento del direttore ne assume i compiti e le responsabilità.

Art. 30

Direttore e vicedirettore degli istituti comunali o consortili

1. Il direttore e il vicedirettore degli istituti comunali o consortili sono nominati dalla competente autorità di nomina in base a pubblico concorso.

2. Il direttore può essere nominato a tempo pieno o parziale.

3. Il vicedirettore può essere nominato a tempo pieno o parziale, oppure incaricato senza riduzione dell'onere d'insegnamento; in quest'ultimo caso beneficia di un adeguato compenso.

Art. 31

Compiti del direttore degli istituti comunali o consortili

1. Il direttore ha i seguenti compiti specifici:

a) rappresenta l'autorità di nomina nell'istituto e l'istituto di fronte alle autorità scolastiche e verso terzi;

b) presiede il consiglio di direzione, laddove esiste, e ne coordina il lavoro;

c) assolve tutti i compiti del consiglio di direzione, laddove quest'ultimo non esiste;

d) collabora con l'ispettore di circondario nella funzione di consulenza e di vigilanza pedagogico-didattica;

e) richiama, o secondo i casi, segnala all'autorità di nomina o all'ispettore il docente nel cui comportamento egli ravvisa un'infrazione delle leggi o delle disposizioni di applicazione;

f) supplisce, per brevi periodi, i docenti titolari assenti, compatibilmente con gli impegni di direzione.

Art. 32

Compiti del direttore e del vicedirettore degli istituti comunali postobbligatori

Il direttore e il vicedirettore degli istituti comunali postobbligatori hanno gli stessi

compiti del direttore e del vicedirettore degli istituti cantonali.

Art. 33

Docente responsabile della direzione

1. Negli istituti comunali o consortili in cui non esiste il direttore, l'autorità competente, su proposta della commissione scolastica, designa un docente responsabile della direzione, che beneficia di un adeguato compenso.

2. Il docente designato ha i seguenti compiti:

- a) rappresenta l'autorità di nomina nell'istituto e l'istituto di fronte alle autorità scolastiche e verso terzi;
- b) svolge i compiti di cui all'art. 35 lett. c, e, f, g.

Art. 34

Consiglio di direzione

1. Il consiglio di direzione si compone del direttore, che lo presiede, del vicedirettore e di almeno un membro designato dal collegio dei docenti.

2. Il numero dei membri designati dal collegio è stabilito dalle disposizioni di applicazione.

3. I membri designati dal collegio sono eletti fra il personale insegnante alla fine dell'anno scolastico per il biennio successivo, ritenuta la loro rieleggibilità.

4. I membri designati dal collegio beneficiano di una riduzione dell'onere d'insegnamento o, laddove ciò non è possibile, di un adeguato compenso.

5. Il consiglio di direzione è istituito in tutti gli istituti cantonali; nelle scuole comunali o consortili esso può essere istituito per decisione del municipio o della delegazione scolastica consortile.

Art. 35

Compiti

Il consiglio di direzione:

- a) cura l'esecuzione e il rispetto delle leggi, dei regolamenti, delle direttive emanate dall'autorità scolastica e dei criteri definiti dal collegio dei docenti;
- b) coordina e anima le attività pedagogiche e didattiche tenendo conto delle indicazioni fornite dagli altri organi dell'istituto;
- c) procede alla formazione delle classi nelle scuole cantonali, rispettivamente alla ripartizione degli allievi per classe nelle scuole elementari e dell'infanzia;
- d) risponde alle osservazioni dei genitori e degli allievi e statuisce sui ricorsi contro le valutazioni scolastiche;
- e) cura la gestione amministrativa attribuita dall'autorità scolastica all'istituto;
- f) cura le relazioni con i servizi pedagogici, sanitari e sociali;
- g) redige all'intenzione del Dipartimento la relazione annuale sull'andamento dell'istituto;
- h) decide sull'ammissione degli allievi;
- i) assegna ai docenti le classi e la docenza di classe;

l) allestisce l'orario settimanale delle lezioni.

Art. 36

Collegio dei docenti

1. Il collegio dei docenti è la riunione plenaria di tutti i docenti, nominati, incaricati e supplenti, e degli altri operatori pedagogici di un istituto.

2. Le riunioni sono convocate dal direttore o su richiesta del consiglio di direzione o di almeno 1/5 dei docenti; esse sono presiedute da un docente designato dal collegio all'inizio di ogni anno scolastico.

3. Il personale amministrativo può partecipare alle riunioni del collegio quando sono in discussione oggetti che lo concernono e quando si discute la relazione annuale.

4. La partecipazione alle sedute è obbligatoria.

5. Il collegio dei docenti può invitare alle proprie sedute, a titolo consultivo, una rappresentanza delle altre componenti.

6. Il collegio dei docenti è istituito negli istituti di ogni ordine e grado con almeno tre docenti.

Art. 37

Compiti

1. Nel rispetto delle leggi, dei regolamenti e dei programmi di studio vigenti, il collegio dei docenti:

- a) definisce i criteri di funzionamento dell'istituto per quanto attiene agli aspetti pedagogici, didattici, culturali e organizzativi e ne verifica l'applicazione;
- b) procede allo studio e all'esame di proposte innovative nell'ambito della politica scolastica cantonale;
- c) promuove le sperimentazioni di cui all'art. 13, cpv. 3, lett. c);
- d) definisce l'uso del credito annuale e del monte ore assegnati all'istituto;
- e) si pronuncia sui programmi per l'aggiornamento del corpo insegnante;
- f) elegge i membri di propria spettanza nel consiglio di direzione e nel consiglio d'istituto;
- g) discute e approva la relazione annuale sull'andamento dell'istituto presentata dal consiglio di direzione;
- h) ha la facoltà di affrontare problemi politici e sindacali connessi con la professione.

2. Il collegio dei docenti elabora un regolamento interno dell'istituto che deve essere approvato dal Dipartimento per le scuole cantonali e dai municipi, rispettivamente dalle delegazioni scolastiche consortili, per le scuole comunali o consortili.

Art. 38

Consiglio di classe e docente di classe

1. Nelle scuole cantonali e nelle scuole comunali postobbligatorie i docenti che insegnano nella stessa classe formano il consiglio di classe.

2. Esso è presieduto dal docente di classe.

3. I compiti del consiglio di classe e del docente di classe sono definiti dal regolamento.

Art. 39

Assemblea degli allievi

1. L'assemblea degli allievi, con le riserve di cui ai capoversi seguenti, è la riunione plenaria di tutti gli allievi iscritti in un istituto; essa è l'organo rappresentativo degli allievi.

2. Essa è istituita a partire dal secondo biennio della scuola media.

3. Forme particolari di assemblee possono essere adottate nelle scuole professionali a tempo parziale.

Art. 40

Compiti

1. L'assemblea degli allievi:

- a) formula all'attenzione degli altri organi dell'istituto le richieste degli allievi;
- b) esprime l'opinione degli allievi nelle consultazioni;
- c) delibera sugli oggetti che le leggi e le disposizioni di applicazione le deferiscono;
- d) designa i propri rappresentanti negli organi scolastici aperti agli allievi.

Art. 41

Assemblea dei genitori

1. L'assemblea dei genitori è la riunione di tutti i detentori dell'autorità parentale sugli allievi iscritti in un istituto.

2. Essa è istituita in ogni istituto.

Art. 42

Compiti

L'assemblea dei genitori:

- a) formula all'attenzione degli altri organi dell'istituto le richieste dei genitori;
- b) esprime l'opinione dei genitori nelle consultazioni;
- c) delibera sugli oggetti che le leggi e le disposizioni di applicazione le deferiscono;
- d) designa i propri rappresentanti negli organi scolastici aperti ai genitori.

Art. 43

Riunioni di classe

1. I genitori degli allievi di una classe o di gruppi di classi sono convocati dalla direzione almeno una volta all'anno con i rispettivi docenti nell'intento di favorire:

- a) la conoscenza reciproca tra docenti e genitori;
- b) l'informazione sui programmi e sui metodi d'insegnamento;
- c) l'esame di particolari problemi della classe e la collaborazione dei genitori all'attività educativa e didattica.

2. Per l'esame di particolari problemi della classe, o di più classi, possono inoltre essere indette, a partire dalla scuola media, riunioni tra gli allievi di una classe o di più classi, con la partecipazione dei docenti interessati.

Art. 44

Disposizioni comuni

Per tutti gli organi di rappresentanza delle componenti previste dalla presente legge valgono le seguenti disposizioni:

- a) la convocazione deve avvenire almeno 10 giorni prima della seduta salvo che in caso di urgenza;

- b) le deliberazioni possono avvenire soltanto su oggetti indicati nell'avviso di convocazione;
- c) gli organi possono deliberare soltanto se è presente la maggioranza assoluta dei loro membri, ad eccezione dell'assemblea degli allievi, per la quale è richiesta la presenza di almeno 1/4 dei membri, e dell'assemblea dei genitori, per la quale è richiesta la presenza di almeno 1/5 dei membri, con possibilità di riconvocare lo stesso giorno e senza limiti di presenza;
- d) le decisioni sono prese a maggioranza semplice dei membri presenti; le elezioni sono effettuate secondo il sistema della proporzionale;
- e) a richiesta anche di un solo membro le elezioni devono essere effettuate a scrutinio segreto.

Titolo III

Il docente: professionalità e stato giuridico

CAPITOLO I

Definizione e abilitazione

Art. 45

Definizione

1. Il docente è incaricato, nello spirito delle finalità della scuola, dell'istruzione e dell'educazione degli allievi ed è chiamato a partecipare alla conduzione dell'istituto in cui opera.

2. Il docente, attraverso un'efficace attività culturale e didattica, deve assicurare la formazione degli allievi, favorire l'acquisizione del sapere e promuoverne l'elaborazione critica stimolando la partecipazione dei giovani ai processi di rinnovamento socioculturale.

Art. 46

Libertà d'insegnamento e autonomia didattica

1. Al docente sono riconosciute la libertà d'insegnamento e l'autonomia didattica, nel rispetto delle leggi, delle disposizioni esecutive e dei programmi.

2. Il docente deve svolgere la sua attività nel rispetto dei diritti degli allievi, tenuto conto della loro età, della particolarità del rapporto educativo e del carattere pluralistico della scuola.

Art. 47

Abilitazione

L'abilitazione all'insegnamento è il riconoscimento da parte dell'autorità cantonale o federale della capacità a esercitare la professione di docente nelle scuole pubbliche del Cantone.

Art. 48

Conferimento dell'abilitazione

1. La Scuola magistrale cantonale conferisce l'abilitazione all'insegnamento ai maestri titolari di scuola dell'infanzia, ai maestri titolari di scuola elementare e ai maestri titolari di attività tessili di scuola elementare.

2. L'Istituto cantonale per l'abilitazione e l'aggiornamento dei docenti conferisce l'abilitazione:

- a) all'insegnamento nella scuola media, nelle scuole postobbligatorie e nelle scuole speciali;
- b) all'insegnamento dell'economia familiare e delle attività tessili nella scuola media;
- c) all'esercizio della funzione di docente speciale di educazione fisica e di educazione musicale nella scuola elementare;
- d) all'esercizio della funzione di docente di sostegno pedagogico nelle scuole elementari e nelle scuole medie;
- e) all'esercizio della funzione di docente di ginnastica correttiva nelle scuole di ogni ordine e grado.

3. A quanto stabilito dal capoverso precedente fanno eccezione quelle scuole professionali per le quali la legge federale conferisce la funzione abilitante all'Istituto svizzero di pedagogia per la formazione professionale.

Art. 49

Istituto cantonale per l'abilitazione e l'aggiornamento dei docenti

1. È istituito l'Istituto cantonale per l'abilitazione e l'aggiornamento dei docenti.

2. L'Istituto comprende un servizio per l'abilitazione e un servizio per l'aggiornamento.

3. Organi stabili dell'Istituto sono la direzione e il consiglio direttivo assistiti da commissioni scientifiche.

4. Gli organi dell'Istituto devono assicurare i contatti operativi e il coordinamento con i servizi dipartimentali dell'insegnamento, con gli istituti scolastici e con gli enti, nel Cantone, che operano nel campo della formazione e dell'aggiornamento.

5. Il Consiglio di Stato stabilisce la sede ed emana il regolamento dell'Istituto.

Art. 50

Conferimento dell'abilitazione e ammissione al corso

1. L'abilitazione è conferita al termine di un corso di formazione professionale pratica e teorica, della durata massima di un anno, e dopo il superamento di un esame finale; i candidati saranno incaricati quali insegnanti a tempo parziale e conseguentemente retribuiti.

2. L'abilitazione all'insegnamento vale esclusivamente per il grado o l'ordine di scuola per il quale è conseguita.

3. L'ammissione al corso di abilitazione avviene sulla base di un pubblico concorso ed è subordinata al possesso dei titoli di studio di cui all'articolo seguente, al possesso della nazionalità svizzera, al prevedibile fabbisogno di personale insegnante e all'esito di una prova intesa ad accertare le motivazioni e le conoscenze del candidato in funzione della professione di docente.

4. In difetto di candidati di nazionalità svizzera possono essere ammessi candidati di altra nazionalità.

Art. 51

Titoli di studio per l'ammissione all'Istituto cantonale

1. All'abilitazione all'insegnamento nelle scuole medie, nelle scuole medie superiori, nella scuola magistrale e nella scuola tecnica superiore sono ammessi candidati in possesso di un titolo accademico. I titoli riconosciuti sono precisati per decreto esecutivo.

2. All'abilitazione all'insegnamento nelle scuole professionali e nelle altre scuole postobbligatorie sono ammessi:

- a) per le materie di cultura generale i candidati in possesso di un titolo accademico;
- b) per le materie professionali i candidati in possesso, nell'ordine, di un titolo accademico, del diploma di una scuola tecnica superiore (STS) e di una scuola tecnica (ST), del diploma di maestria.

I candidati per i quali l'abilitazione viene conseguita attraverso la frequenza dei corsi dell'Istituto svizzero di pedagogia per la formazione professionale debbono soddisfare le condizioni richieste dal regolamento federale di ammissione all'Istituto stesso.

3. Il Consiglio di Stato stabilisce per regolamento il titolo necessario per accedere all'abilitazione all'insegnamento in tutte le altre scuole pubbliche, in particolare per gli insegnanti di materie speciali e per le funzioni di docente di sostegno pedagogico e di ginnastica correttiva.

CAPITOLO II

Stato giuridico

Art. 52

Rapporto d'impiego

Il rapporto d'impiego dei docenti cantonali, comunali e consortili, dei direttori e dei vicedirettori delle scuole cantonali è disciplinato dalla Legge sull'ordinamento degli impiegati dello Stato e dei docenti.

Titolo IV

Doveri e diritti dei genitori e degli allievi

CAPITOLO I

Doveri e diritti dei genitori

Art. 53

Doveri dei genitori

1. I genitori sono tenuti a collaborare con la scuola nello svolgimento dei suoi compiti educativi.

2. Per i figli in età d'obbligo scolastico, i genitori devono garantire la regolare frequenza.

Art. 54

Sanzioni

1. In caso di inadempienza agli obblighi di cui all'art. 53 cpv. 2, i municipi sono tenuti a intervenire nell'ambito delle loro attribuzioni secondo la Legge organica comunale.

2. Nel caso di inerzia o di inefficacia del loro provvedimento interviene il Dipartimento che può infliggere una multa fino a fr. 300.-.

3. Nel caso d'insistenza nel rifiuto il Consiglio di Stato può applicare una multa fino a fr. 1.000.-, riservata la denuncia all'autorità giudiziaria per rifiuto d'ubbidienza.

Art. 55

Diritti dei genitori

I genitori hanno il diritto:

- a) di essere informati sulla situazione scolastica dei propri figli;
- b) di essere compiutamente informati sull'ordinamento dell'istituto;
- c) di presentare osservazioni al singolo docente o agli organi dell'istituto, i quali sono tenuti a rispondere direttamente;
- d) di proporre istanza d'intervento agli organi scolastici o alle autorità scolastiche immediatamente superiori contro le decisioni o l'operato dei singoli docenti o degli organi scolastici subordinati;
- e) di partecipare alla vita dell'istituto secondo le modalità stabilite dagli art. 41 e seguenti della presente legge.

CAPITOLO II

Doveri e diritti degli allievi

Art. 56

Doveri degli allievi

Gli allievi hanno il dovere:

- a) di adempiere agli obblighi di frequenza;
- b) di tenere un comportamento corretto e conforme ai regolamenti scolastici;
- c) di dedicarsi con impegno alle attività scolastiche.

Art. 57

Sanzioni disciplinari

1. Le sanzioni disciplinari a carico degli allievi e la relativa procedura sono stabilite dalle disposizioni di applicazione delle leggi speciali.

2. L'allievo deve essere preventivamente sentito.

3. Le assenze imputabili all'allievo nelle scuole obbligatorie devono essere, nei casi gravi, segnalate al municipio, il quale può chiedere l'intervento del giudice dei minorenni.

Art. 58

Diritti degli allievi

1. Gli allievi hanno il diritto di ricevere un insegnamento conforme alle finalità della scuola e alle loro caratteristiche individuali nel rispetto della loro personalità e della loro libertà di coscienza e di credenza.

2. Essi hanno inoltre il diritto:

- a) di essere informati sulla loro situazione scolastica;
- b) di ottenere una valutazione corretta e motivata del loro profitto;
- c) di ricevere informazioni su leggi e regolamenti che li concernono;
- d) di chiedere informazioni e presentare osservazioni o istanze di riesame al singolo docente o agli organi dell'istituto, i quali sono tenuti a rispondere direttamente;

e) inoltre, limitatamente agli allievi delle scuole postobbligatorie, di proporre istanza d'intervento come all'art. 55 lett. d);

f) di partecipare alla vita dell'istituto secondo le modalità stabilite dagli art. 39 e seguenti della presente legge.

Titolo V

L'educazione speciale e il sostegno pedagogico

CAPITOLO I

Educazione speciale

Art. 59

Obbligo del Cantone

Il Cantone provvede all'educazione e all'istruzione dei minorenni invalidi giusta la legislazione federale sull'assicurazione per l'invalidità.

Art. 60

Provvedimenti

1. L'educazione speciale comprende i seguenti provvedimenti:

- a) l'istruzione scolastica speciale, obbligatoria per tutti i minorenni che non possono seguire la scuola normale;
- b) i provvedimenti di natura pedagogico-terapeutica;
- c) i provvedimenti pedagogici particolari.

2. Il Dipartimento può imporre i provvedimenti di cui al primo capoverso, quando l'opera di convincimento sia rimasta infruttuosa.

3. L'educazione speciale può cominciare prima e terminare dopo il periodo dell'obbligo scolastico.

Art. 61

Collaborazione dei comuni

Per una migliore attuazione dei provvedimenti previsti dall'art. 60, lo Stato può chiedere la collaborazione dei comuni o delegarne loro l'esecuzione.

Art. 62

Collaborazione con istituti privati

Il Dipartimento collabora con gli istituti privati che eseguono provvedimenti di educazione speciale. Essi sono tuttavia tenuti a conformarsi alle prescrizioni e ai programmi previsti dallo Stato.

CAPITOLO II

Sostegno pedagogico

Art. 63

Servizi

1. Allo scopo di assicurare, integrando l'attività educativa del docente titolare, un adeguato aiuto agli allievi con gravi difficoltà di adattamento o di apprendimento scolastico, sono istituiti i servizi di sostegno pedagogico della scuola dell'infanzia, della scuola elementare e della scuola media.

2. Il funzionamento dei servizi nei diversi gradi di scuola è disciplinato dalle leggi speciali.

Titolo VI

Gli altri servizi scolastici

CAPITOLO I

Orientamento scolastico e professionale

Art. 64

Obbligo del Cantone

1. Il Cantone promuove l'orientamento scolastico e professionale al fine di aiutare giovani e adulti a scegliere, con conoscenza di causa e responsabilmente, la professione e gli studi.

2. Il servizio di orientamento scolastico e professionale promuove inoltre azioni di informazione e sensibilizzazione al fine di realizzare la parità e la pari opportunità nella scelta della formazione e della professione, superando i condizionamenti di origine culturale e sociale.

Art. 65

Legge speciale

L'orientamento scolastico e professionale è disciplinato da una legge speciale.

CAPITOLO II

Servizi di documentazione e di ricerca

Art. 66

Biblioteche scolastiche

1. Ogni istituto deve possedere una biblioteca scolastica, primariamente destinata agli allievi.

2. Allo scopo di integrare la funzione delle biblioteche scolastiche il Cantone e i comuni possono valersi del servizio della «Biblioteca per tutti».

3. Le biblioteche scolastiche dipendono dalle direzioni degli istituti; il Dipartimento organizza la formazione del personale, ne coordina la gestione e assicura la consulenza tecnica.

Art. 67

Centro cantonale di documentazione

1. È istituito un centro cantonale predisposto alla raccolta, alla produzione e alla diffusione di documentazione pedagogico-didattica, di mezzi d'insegnamento e di materiale scolastico a destinazione dei docenti e degli istituti.

2. Il Consiglio di Stato può aprire sottosedì regionali.

Art. 68

Servizio di ricerca

È istituito nell'ambito del Dipartimento un servizio di ricerca pedagogica che studia e valuta i problemi scolastici dei diversi gradi e ordini di scuola, con particolare riferimento ai processi innovativi e agli aspetti pedagogico-didattici, statistici e della documentazione.

Art. 69

Radiotelescuola

1. La radiotelescuola ha lo scopo di proporre programmi radiofonici e televisivi di carattere educativo e informativo destinati, di

regola, all'istruzione scolastica di ogni grado, all'aggiornamento dei docenti e alla formazione postscolastica.

2. La ripartizione delle spese per la produzione e la diffusione dei programmi è stabilita da una speciale convenzione tra il Consiglio di Stato e il comitato della Società cooperativa per la radiotelevisione nella Svizzera italiana.

3. L'organizzazione della radiotelescuola è definita da uno speciale decreto esecutivo.

CAPITOLO III

Educazione fisica

Art. 70

Ginnastica e sport

Il Cantone promuove l'educazione fisica secondo le prescrizioni della legislazione federale e secondo le norme di applicazione contenute in una legge speciale.

Art. 71

Ginnastica correttiva

1. Il Cantone promuove interventi di ginnastica correttiva mediante un apposito servizio il cui funzionamento è disciplinato da speciale decreto esecutivo.

2. Le prestazioni del servizio sono gratuite.

3. L'affidamento degli allievi alle cure del servizio avviene su indicazione medica e con il consenso dei genitori.

CAPITOLO IV

Corsi speciali

Art. 72

Corsi di lingua italiana

1. Nelle scuole elementari e nelle scuole medie possono essere organizzati corsi di lingua italiana per allievi di altra lingua che non sono in grado di seguire normalmente l'insegnamento.

2. Sullo stipendio dei docenti il Cantone può concedere un sussidio corrispondente a quello attribuito per il personale insegnante del comune o consorzio.

Titolo VII

Educazione permanente

CAPITOLO I

Generalità

Art. 73

Promozione

Il Cantone promuove l'educazione permanente attraverso:

- l'organizzazione dei corsi per adulti di cui al capitolo seguente;
- l'organizzazione e il sussidiamento di corsi postuniversitari di cui al capitolo III del presente titolo;
- l'organizzazione e il sussidiamento di corsi di perfezionamento e di riqualificazione professionale secondo la Legge cantonale sulla formazione professionale;
- l'organizzazione di corsi di preparazione al conseguimento di un attestato di maturità riconosciuto dalla Confederazione

o altre iniziative secondo particolari esigenze;

- la gestione di istituti culturali cantonali e il sostegno di iniziative culturali promosse da terzi, secondo le relative leggi speciali;
- l'emanazione di norme che facilitano l'accesso alla formazione professionale e culturale dei cittadini;
- la collaborazione con cantoni universitari, politecnici o altri centri universitari per l'organizzazione di corsi decentrati.

CAPITOLO II

Corsi per adulti

Art. 74

Scopo

I corsi per adulti hanno lo scopo di suscitare e soddisfare interessi culturali, di natura professionale e non professionale, e attitudini pratiche nelle persone prosciolte dall'obbligo scolastico.

Art. 75

Organizzazione

- Nell'organizzazione dei corsi si tiene conto dell'effettiva domanda del pubblico e dei bisogni regionali.
- Particolare attenzione è prestata a corsi d'italiano per adulti di altra lingua.
- Per l'iscrizione ai corsi può essere richiesta una tassa.
- L'organizzazione dei corsi per adulti è affidata a un apposito servizio ed è disciplinata da uno speciale decreto esecutivo.

Art. 76

Sussidi

- Il Cantone può sussidiare corsi con finalità analoghe organizzati da comuni o da enti culturali o professionali; in questo caso i corsi sono sottoposti alla vigilanza del Dipartimento.
- I comuni mettono gratuitamente le loro infrastrutture a disposizione dei corsi organizzati dal Cantone.

CAPITOLO III

Corsi postuniversitari

Art. 77

Scopo

Il Dipartimento organizza periodicamente corsi postuniversitari con lo scopo di promuovere l'aggiornamento permanente delle singole professioni, di agevolare la conoscenza dell'evoluzione culturale, scientifica e tecnica e di favorire i contatti interdisciplinari.

Art. 78

Organizzazione

Per l'organizzazione dei corsi il Dipartimento si vale della collaborazione delle università e dei politecnici svizzeri, di istituti stranieri di livello universitario, degli ordini e delle associazioni professionali che operano nel Cantone.

Art. 79

Sussidi

Il Cantone può sussidiare corsi postuniversitari organizzati nel Cantone da enti privati

a condizione che essi siano in armonia con gli scopi e con i modi di cui all'art. 77.

Titolo VIII

Insegnamento privato

Art. 80

Libertà dell'insegnamento privato

1. L'insegnamento privato è libero nei limiti della Costituzione federale.

2. Agli allievi in età d'obbligo scolastico l'insegnamento dev'essere impartito in lingua italiana; deroghe possono essere concesse eccezionalmente dal Consiglio di Stato per sopperire ai bisogni di famiglie residenti temporaneamente nel Cantone: la lingua italiana deve essere comunque insegnata.

Art. 81

Scuole elementari e scuole medie private parificate e non parificate

1. Le scuole elementari e le scuole medie private possono avere lo statuto di scuola parificata o di scuola non parificata.

2. Lo statuto di scuola parificata è riconosciuto alle scuole private i cui requisiti corrispondono a quelli delle scuole pubbliche.

Art. 82

Disposizioni comuni:

a) finalità

1. Le scuole elementari e le scuole medie private devono perseguire le finalità della scuola pubblica e devono conferire ai propri allievi una formazione generale di livello equivalente a quello conseguibile nei corrispondenti gradi di scuola pubblica.

b) autorizzazione

2. L'apertura e l'esercizio di scuole elementari e di scuole medie private sono subordinati all'autorizzazione del Consiglio di Stato, previo accertamento dei requisiti.

3. L'autorizzazione dev'essere limitata o revocata quando i requisiti non sono più adempiuti.

c) requisiti

4. Chi intende aprire una scuola elementare o una scuola media privata deve presentare al Consiglio di Stato un'istanza accompagnata dai seguenti documenti: atto d'origine, atto di nascita, certificato di buona condotta, certificato di sanità ed estratto del casellario giudiziale.

5. L'obbligo di presentare i documenti suddetti si estende a tutti i docenti e al direttore della scuola i quali devono inoltre presentare i titoli di idoneità alla professione.

6. L'edificio e i locali in cui l'insegnamento è impartito devono soddisfare alle norme della Legge sanitaria e dei relativi regolamenti.

Art. 83

Disposizioni speciali per le scuole parificate:

a) requisiti

1. I titoli d'idoneità dei docenti devono essere quelli richiesti per l'insegnamento nelle scuole pubbliche.

2. Per quanto riguarda l' idoneità dei docenti, il programma, gli orari, le valutazioni, gli stabili, gli arredi didattici e le prescrizioni igieniche, l' insegnamento privato deve uniformarsi alla presente legge, alle leggi speciali e ai rispettivi regolamenti.

b) vigilanza

3. L' insegnamento privato nella scuola elementare e nella scuola media è sottoposto alla vigilanza generale e didattica dello Stato.

c) certificato cantonale

4. I certificati delle scuole private parificate sono rilasciati dalle competenti autorità cantonali.

Art. 84

Aiuto sociale

1. Il Cantone conferisce un aiuto allo studio quando un allievo, per motivi sociali comprovati, non è in grado di frequentare la scuola pubblica.

2. L' aiuto è concesso per la frequenza delle scuole elementari e delle scuole medie private parificate.

Art. 85

Disposizioni speciali per le scuole non parificate:

a) vigilanza

1. Le scuole elementari e le scuole medie non parificate sono sottoposte alla vigilanza generale dello Stato.

b) passaggio alle scuole obbligatorie pubbliche

2. Il passaggio di allievi dalle scuole elementari o medie non parificate alle scuole obbligatorie pubbliche o private parificate è subordinato ad una prova di accertamento.

c) passaggio alle scuole medie superiori

3. Il passaggio di allievi dalle scuole medie non parificate alle scuole medie superiori pubbliche o alla scuola tecnica superiore è subordinato al superamento di esami d' ammissione.

Art. 86

Scuole medie superiori private:

a) autorizzazione

1. L' apertura e l' esercizio di scuole medie superiori private sono subordinati all' autorizzazione del Consiglio di Stato.

b) requisiti

2. Chi intende aprire una scuola media superiore privata deve presentare al Consiglio di Stato un' istanza accompagnata dai seguenti documenti: atto di origine, atto di nascita, certificato di buona condotta, certificato di sanità ed estratto del casellario giudiziale.

Tale obbligo si estende a tutti i docenti e al direttore della scuola i quali devono inoltre presentare i titoli di idoneità alla professione.

3. L' edificio e i locali in cui l' insegnamento è impartito devono soddisfare alle norme della Legge sanitaria e dei relativi regolamenti.

c) passaggio alle scuole pubbliche

4. Il passaggio di allievi dalle scuole medie superiori private alle scuole medie superiori

pubbliche è subordinato al superamento di esami d' ammissione.

Art. 87

Scuole professionali private

L' istituzione e l' esercizio di scuole professionali private, così come il riconoscimento degli esami finali, sono disciplinati dalla legislazione federale sulla formazione professionale.

Art. 88

Scuole dell'infanzia

1. L' apertura e l' esercizio di scuole dell'infanzia private sono subordinati all' autorizzazione del Consiglio di Stato, previo accertamento dei requisiti.

2. L' autorizzazione dev' essere limitata o revocata quando i requisiti non sono più adempiuti.

3. Le norme di cui agli articoli 82 e 83 sono applicabili anche alle scuole dell'infanzia private.

Art. 89

Servizi scolastici

Gli allievi delle scuole private beneficiano gratuitamente dei servizi scolastici previsti per le scuole pubbliche:

- a) orientamento scolastico e professionale;
- b) ginnastica correttiva;
- c) servizio medico scolastico;
- d) servizio dentistico scolastico.

Art. 90

Insegnamento nelle famiglie

Per ragioni particolari d' ordine psichico o fisico il Dipartimento può eccezionalmente autorizzare che l' insegnamento obbligatorio sia impartito presso le famiglie, accertando e vigilando che esso corrisponda alle esigenze della Costituzione federale, della presente legge, delle disposizioni esecutive e dei programmi.

Art. 91

Penalità

Chi contravviene alle disposizioni del presente titolo, in particolare senza autorizzazione fa impartire od impartisce l' insegnamento privato, è punito dal Consiglio di Stato con una multa da fr. 1.000.- a fr. 10.000.-, secondo la Legge di procedura per le contravvenzioni.

Resta riservata l' azione penale.

TITOLO IX Contenzioso

Art. 92

Ricorso contro le decisioni degli organi scolastici cantonali e degli organi preposti alla conduzione degli istituti

Contro le decisioni degli organi scolastici cantonali e degli organi preposti alla conduzione degli istituti è dato ricorso al Dipartimento.

Art. 93

Ricorso contro le decisioni del Dipartimento
Contro le decisioni del Dipartimento che non sono dichiarate definitive dalla presen-

te legge o dalle leggi speciali è dato ricorso al Consiglio di Stato.

Art. 94

Ricorso contro le decisioni dei municipi e delle delegazioni scolastiche consortili

Contro le decisioni dei municipi e delle delegazioni scolastiche consortili è dato ricorso al Consiglio di Stato.

Art. 95

Ricorso contro le decisioni del Consiglio di Stato

Le decisioni del Consiglio di Stato sono definitive salvo quando è data facoltà di ricorso al Tribunale cantonale amministrativo.

Art. 96

Ricorso contro le valutazioni scolastiche

1. In materia di valutazioni il ricorso è proponibile soltanto contro quelle finali o d' esame.

2. Nelle scuole elementari è dato ricorso all' ispettore scolastico; in tutte le altre scuole è dato ricorso alla direzione dell' istituto scolastico.

3. Contro le decisioni dell' ispettore scolastico e della direzione dell' istituto scolastico è dato ricorso al Dipartimento, la cui decisione è definitiva.

4. Il ricorso contro le valutazioni degli esami finali di tirocinio è disciplinato dalla Legge cantonale sulla formazione professionale.

Art. 97

Norme applicabili

Ai ricorsi è applicabile la Legge di procedura per le cause amministrative.

TITOLO X Disposizioni transitorie

Art. 98

Fino all' entrata in funzione dell' Istituto cantonale per l' abilitazione e l' aggiornamento dei docenti le condizioni di assunzione nelle scuole cantonali sono quelle definite dagli art. 123 e 157 della Legge della scuola, del 29 maggio 1958, e dall' articolo 22 cpv. 1 e 2 a) della Legge sulla scuola media, del 21 ottobre 1974, ritenuto che i candidati all' abilitazione all' insegnamento nella scuola media devono essere in possesso di titoli accademici.

TITOLO XI Disposizioni abrogative e finali

Art. 99

Modificazione di leggi esistenti
(Ndr.: Si rinvia al testo ufficiale).

Art. 100

Entrata in vigore

Trascorsi i termini per l' esercizio del diritto di referendum, la presente legge è pubblicata nel Bollettino ufficiale delle leggi e degli atti esecutivi.

Il Consiglio di Stato fissa la data dell' entrata in vigore.

Previsione del numero di ore di insegnamento nelle scuole di maturità e nelle scuole di grado diploma

È stato pubblicato nel 1988 dal CESDOC (Centre suisse de documentation en matière d'enseignement et d'éducation) uno studio il cui scopo è quello di stabilire una previsione del numero di ore di insegnamento secondo i gruppi di materia e per ogni singola materia per il periodo 1987/88-1996/97. L'ambizione di questo studio sarebbe in definitiva quella di fornire delle indicazioni sul fabbisogno futuro di insegnanti, sia dal punto di vista del loro numero, sia dal punto di vista delle materie.

Questa analisi è stata eseguita su richiesta della Società svizzera dei professori dell'insegnamento secondario (SSPES).

Alla base dello studio vi è la constatazione di una sovrabbondanza di candidati all'insegnamento nel settore secondario di fronte al numero di allievi in regresso o, nel migliore dei casi, stabile.

Vale la pena di notare che si tratta del primo studio di questo genere realizzato in Svizzera, almeno a livello nazionale, anche se cantonalmente vi sono già stati dei tentativi analoghi.

1. Metodo utilizzato per la raccolta delle informazioni

Non esistendo per il momento una statistica riguardante le ore di insegnamento e di insegnanti, tutti i dati sono stati raccolti tramite un apposito questionario inviato direttamente alle sedi scolastiche interessate. Questo metodo di procedere è parso indispensabile per ottenere un sistema di rilevamento omogeneo e per permettere alle scuole interessate di esprimere le loro osservazioni, ciò che ha facilitato gli estensori del rapporto nell'interpretazione dei risultati.

2. Modello previsionale utilizzato

L'analisi e i calcoli sono stati fatti a livello cantonale e in seguito aggregati a livello federale.

Il fattore determinante relativo al numero totale di ore previste per il futuro è l'evoluzione del numero di allievi.

Perciò le previsioni sono basate sull'evoluzione del rapporto numero di ore/numero di allievi. Tuttavia altri parametri entrano in linea di conto e possono modificare questo tasso: l'orario degli allievi, la modificazione della griglia oraria, l'introduzione delle opzioni, l'apparizione e la disparizione di certe materie, il numero medio di allievi per classe, l'istituzione di nuove sezioni.

3. Ipotesi

Durante i prossimi dieci anni, secondo autorevoli studi, la crescita economica della Svizzera sarà debole (dal 2% al 3%) e di conseguenza l'evoluzione degli effettivi non sarà influenzata in misura significativa. D'altronde le spese reali degli enti pubblici per l'educazione registrano un periodo di «stagiazione». Inoltre la grande stabilità del sistema scolastico in Svizzera ha per conseguenza che l'evoluzione degli effettivi scolastici è essenzialmente influenzata dall'evoluzione demografica. Sono quindi state formulate le seguenti ipotesi:

- stabilità del saldo migratorio;
- costanza delle naturalizzazioni;
- stabilità della mortalità.

Queste tendenze devono essere valutate tenendo presente le modifiche di comportamento nella scelta della formazione, la modifica della durata degli studi e lo spostamento dell'inizio dell'anno scolastico dalla primavera all'autunno.

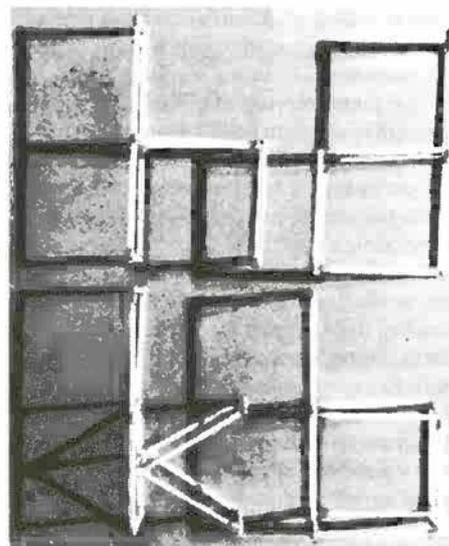
4. Analisi e risultati

Nel 1986 sono state dispensate circa 110.000 ore di lezione settimanali nelle scuole di maturità e in quelle di grado diploma e concernevano grosso modo 55.000 allievi. L'evoluzione è in costante sviluppo, non solo dal punto di vista numerico, bensì anche in relazione alla natura delle materie insegnate.

In questa sede ci limitiamo a presentare uno specchietto a mo' di esempio, nel quale sono contenute le cifre riguardanti l'evoluzione e le previsioni del numero di ore per gruppi di materie dal 1982 al 1996 e per i soli licei:

MATERIE	1982	1984	1986	1988	1990	1992	1994	1996
Letterarie	41.096	41.723	41.875	40.413	37.583	34.756	33.638	33.709
Scientifiche	27.510	28.062	28.532	27.662	25.808	23.896	23.122	23.155
Scienze umane	10.182	10.366	10.291	9.904	9.207	8.507	8.216	8.239
Scienze economiche	2.664	2.818	3.016	2.915	2.716	2.490	2.384	2.393
Artistiche	5.956	5.975	5.966	5.726	5.347	4.956	4.801	4.811
Totale	87.408	88.944	89.680	86.620	80.661	74.605	72.161	72.307

Rispetto al 1986, la diminuzione prevista è di 15.101 ore-lezione (-17%). A questo livello di aggregazione (non considerando cioè le singole materie) si nota un importante parallelismo tra il numero di ore e il numero di allievi. Anche se nel nostro contributo non abbiamo lo spazio per presentarlo, questo



parallelismo non sarà più così marcato quando si passerà all'analisi particolare di ogni cantone e di ogni singola materia.

Dietro la diminuzione del numero di ore previste, anche se importante, si nasconde una forte stabilità del sistema educativo in Svizzera. Da questo punto di vista sembrerebbe che le scuole di maturità si adattino solo lentamente alle realtà socio-economiche emergenti. A questo punto gli estensori del rapporto si chiedono se una maggiore flessibilità nell'organizzazione e nella scelta delle materie non sia auspicabile e vantaggiosa non solo per l'allievo, ma anche per i futuri datori di lavoro. Basta infatti pensare all'emergenza di nuove industrie di punta e di riflesso la scarsità di mano d'opera altamente qualificata.

5. Conseguenze sul numero dei posti di lavoro.

La traduzione del numero di ore in posti di insegnamento pone problemi delicati. Tuttavia, partendo dall'ipotesi (ancora tutta da verificare) che un posto a tempo pieno corrisponde a circa 20 ore settimanali, tra il 1986 e il 1996 si avrebbe una diminuzione di circa 960 posti d'insegnamento. Parallelamente alla diminuzione del numero di allievi e, di riflesso, del numero di posti, interviene la struttura per età del corpo insegnante. In un modello ideale il rinnovo del

corpo insegnante (partenze da una parte e arrivi di nuovi insegnanti dall'altra) dovrebbe corrispondere all'evoluzione del numero di studenti. Tuttavia la realtà è ben diversa: in effetti è nella classe d'età 36-45 anni che troviamo il più gran numero di insegnanti. Basandosi sulla curva demografica del nu-

mero di allievi, gli autori affermano che saremmo confrontati in futuro a due situazioni ben distinte:

- in un primo momento vi sarà sovrabbondanza di insegnanti nella misura in cui gli allievi diminuiscono;

- in un secondo tempo potremo assistere ad un periodo di penuria legata alla ripresa demografica degli anni '80.

Evidentemente non tutti gli insegnanti conosceranno gli stessi problemi, ma ciò dipenderà dalla singola disciplina; così se per latino, greco, geometria descrittiva, psicopedagogia, religione, ecc. vi saranno, sempre a detta degli autori, dei problemi, per l'informatica queste difficoltà non dovrebbero esistere e si potrebbe assistere già a breve termine ad una penuria di insegnanti.

6. Conclusioni

In questo contributo non abbiamo certo avuto la pretesa di esaurire l'argomento e d'altra parte lo spazio riservato non ce lo permetteva. Il nostro scopo era quello di suscitare l'interesse per questo importante documento che può essere richiesto presso il CESDOC, route des Morillons 15, 1218 Le Grand-Saconnex (GE). Prima di terminare vale comunque la pena di ricordare che le conclusioni globali (per tutta la Svizzera e per i gruppi di materie) presentate in questa sede sono da attenuare in funzione delle singole materie e parimenti in funzione delle particolarità proprie dei Cantoni o delle regioni.

Cesiro Guidotti

L'azione della scuola a favore dell'ambiente

Con una conferenza internazionale, tenutasi a Linz in Austria nel settembre 1988, si è concluso un progetto biennale su problemi dell'insegnamento e dell'apprendimento di temi relativi allo studio ambientale nelle scuole primarie e secondarie.

Alla fase iniziale di questo progetto, che consisteva nel censimento delle sedi scolastiche che hanno introdotto dei programmi innovatori nel settore ambientale e di analisi dei processi dinamici relativi, hanno partecipato attivamente 13 Paesi membri.

Obiettivi e giustificazioni

Il principale obiettivo di questi lavori e la ragione della loro introduzione nei programmi scolastici consiste nello stabilire i nessi che legano tra loro i contenuti e i metodi d'insegnamento.

Ecco alcune delle principali ragioni per incoraggiare questa interdipendenza:

1. sviluppare le qualità dinamiche degli allievi e le loro attitudini a vivere in una società moderna come la nostra, sempre più complessa;

2. l'evoluzione dell'ambiente di lavoro esige delle qualificazioni polivalenti e attitudine al lavoro di gruppo;

3. sensibilizzare gli allievi all'ambiente e all'ecologia e fare loro capire l'importanza delle problematiche relative. La coscienza ecologica esige riflessione unita all'azione, e ambedue necessitano dello sviluppo di una riflessione globale anziché di una logica lineare.

I progetti scolastici innovatori sono stati scelti in funzione delle seguenti considerazioni:

- oltrepassano i limiti della scuola per entrare nel vivo dell'ambiente circostante;

- gli allievi partecipano, almeno in una certa misura, alla soluzione di problemi, alla

presa di decisioni a proposito di procedure e allo sviluppo delle stesse;

- le loro attività non solo richiedono l'acquisizione di conoscenze, ma hanno pure un'influenza percettibile nell'ambito naturale e umano;

- danno spazio a vari concetti di ambiente a carattere sociale, economico, naturale e culturale;

- sono rappresentati diversi livelli di scolarità: insegnamento primario, secondario, professionale, per esempio;

- le loro attività si svolgono in luoghi diversi: in ambienti rurali, urbani, per esempio;

- esistono legami tra i progetti e gli stabilimenti esterni.

La conferenza di Linz

La conferenza è stata seguita da 350 partecipanti provenienti da 11 Paesi membri, di cui 150 erano allievi tra i 9 e i 19 anni, accompagnati da 120 insegnanti. Gli allievi, quando non assistevano alle sedute, visitavano scuole austriache dove hanno potuto scambiare le loro esperienze sull'insegnamento nel settore ambientale. Sono stati ospitati da famiglie austriache durante tutta la settimana. Gli allievi assistevano anche alla conferenza dei funzionari dei ministeri dell'Educazione e dell'Ambiente, come pure degli specialisti nel campo dell'Educazione ambientale.

Dapprima hanno preso la parola alcuni esperti, in seguito la maggior parte della Conferenza è stata consacrata alla presentazione dei progetti ai quali avevano collaborato le scuole durante i due anni precedenti. Queste presentazioni erano molto diversificate: rappresentazioni teatrali, musicali, proiezione di diapositive, di videocassette o semplici spiegazioni orali. Un'esposizione è stata organizzata prima dell'aper-

tura della Conferenza e ogni Paese disponeva di uno stand per illustrare il lavoro svolto. L'esposizione ha permesso a tutti i partecipanti di stabilire contatti diretti con allievi e docenti durante questo grande mercato dei programmi sull'ambiente, nonché di porre domande e di procurarsi documenti.

Principali problemi trattati nel quadro del progetto

Il progetto dell'OCDE rappresenta per molti aspetti un passo in avanti nel settore dell'insegnamento ambientale. Innanzitutto si sforza di collegare l'apprendimento delle materie scolastiche con l'esperienza acquisita nella ricerca e l'analisi dei problemi reali della vita quotidiana nell'ambiente locale. Così, le conoscenze teoriche e tecniche acquisite in un insieme di materie scolastiche possono essere applicate in maniera integrata per cercare delle soluzioni in contesti reali.

In seguito, il progetto obbliga gli allievi a informarsi su idee e conoscenze attuali di questioni ambientali, facendo capo tanto alla collaborazione di privati tanto a quella di enti pubblici. Gli allievi di numerose scuole hanno potuto comunicare i risultati delle loro ricerche e le loro proposte per mezzo di riunioni, articoli di stampa, emissioni di radio e TV locali, così da meglio sensibilizzare la collettività a questi problemi. Talvolta sono state le Autorità stesse a chiedere alle scolaresche di condurre ricerche sulla qualità dell'acqua, ad esempio, o di proporre piani per migliorare la qualità della vita.

Questo progetto si caratterizza, infine, per un terzo aspetto essenzialmente volto verso l'avvenire: esso mira a sensibilizzare l'allievo verso i problemi ambientali, permettendogli di prendere delle iniziative e di dar prova anche di spirito manageriale, individuando i problemi, organizzando inchieste, riunendo e analizzando una serie di dati pertinenti, mettendo in atto delle soluzioni e rendendo conto alla collettività dei lavori svolti. Questo metodo di apprendimento attivo implica che allievi e insegnanti assumano ruoli nuovi nelle scuole.

Risultati positivi

Riassumendo, il progetto contribuisce a sensibilizzare gli allievi, i professori e le collettività locali sui problemi ambientali.

Intensifica l'interesse degli allievi per i loro studi scolastici e quello delle ragazze per le materie scientifiche, facendo loro meglio capire quanto possono essere utili.

Il progetto incoraggia pure i docenti a riflettere sulla qualità del loro insegnamento e contribuisce a migliorarlo facendo loro costantemente verificare i metodi di insegnamento invece di seguire la solita trafila.

Gli allievi non sono così più confinati allo «studio della natura», che fino a ieri aveva la tendenza a creare ostilità verso il progresso tecnologico. L'allievo è ora stimolato a trovare la via corretta tra la protezione della natura e i bisogni economici e sociali della popolazione.

Un nuovo quaderno metodologico per migliorare la capacità di redazione

«Il testo dialogato»

Nel corso del 1989 è stato pubblicato a cura dell'Ufficio dell'insegnamento primario del Dipartimento della pubblica educazione il secondo quaderno metodologico destinato agli insegnanti di scuola elementare per migliorare la competenza testuale dei loro allievi. S'intitola «Il testo dialogato».

Nella nostra tradizione scolastica, il dialogo trova le più frequenti applicazioni didattiche nell'esercizio orale: vi si fa ricorso soprattutto per la produzione di teatrini, di scenette in classe, mentre per lo scritto il suo impiego è riduttivamente circoscritto al discorso diretto e alla relativa punteggiatura.

Produrre testi impernati sul dialogo è invece un'attività divertente e feconda, che sviluppa l'immaginazione e lo spirito di osservazione, la logica e il rigore.

Le situazioni comunicative possono riguardare interlocutori diversi (adulti o bambini, oggetti animati, ecc.), momenti di vita reale e fantastica, personaggi veri e immaginari, scopi e finalità specifici. Una gamma quanto mai ricca di possibilità di riflessione e di redazione che offre spunti per un'educazione alla socialità, oltre che alla buona lingua.

La capacità di argomentare, elemento peculiare del testo scritto, trova in questo ambito un terreno privilegiato per essere esercitata; ed è educazione al pensare bene prima che allo scrivere bene, all'ordine mentale prima che all'ordine linguistico.

Nelle pagine del fascicolo, sapientemente organizzato dagli autori in modo che alla ri-

flessione teorica non manchi mai il supporto dell'esempio o la testimonianza di lavori già eseguiti dagli allievi, l'insegnante incontrerà innumerevoli sollecitazioni e suggerimenti pratici per impostare l'attività in modo vario ed efficace. E i frutti non mancheranno se il lavoro sarà sorretto dalla consapevolezza che la competenza compositiva non è (o non è solo) un dono personale dell'allievo, ma il risultato di un intervento pedagogico paziente e costante.

Esiste un modello di scuola che, dal punto di vista dell'allievo, possiamo definire «luogo del silenzio»: una scuola in cui il docente parla e il bambino ascolta; in cui la situazione comunicativa di base è unidirezionale, dal docente agli allievi.

D'accordo, è un modello-caricatura, oramai; eppure serve forse a spiegare come mai il testo dialogato sia quasi assente dalla scuola, escluso dalle attività di riflessione e di produzione, salvo il capitolo, in sé banale, del tradizionale «discorso diretto».

Diventa un paradosso, in una «scuola attiva»!

Eppure le ragioni e motivazioni per un diverso comportamento non mancano davvero! La conoscenza si affina col discutere, col disputare con gli altri, coll'argomentare e dialogare «qualunque sia il contesto o il contenuto interessato»; «... la conoscenza è in ogni caso prodotta dall'argomentare, dal controbattere ad affermazioni e dal successivo apporto di nuovi e più probanti elementi...» *)



Se l'ipotesi è fondata, la capacità di dialogare argomentando diventa una delle «abilità trasversali» o competenze di base necessarie per ogni acquisizione di sapere, il mezzo privilegiato per entrare a far parte dell'eterno dibattito umano che conduce al sapere e apre le porte all'agire responsabile.

Nella scuola elementare si può fare molto per insegnare ai bambini a dialogare con sempre maggiore consapevolezza ed efficacia.

Con quali criteri?

- costruendo coi bambini dialoghi concreti e risolvendo con loro i problemi man mano che si incontrano;
- inventando con loro «situazioni comunicative», dalle quali possa scaturire il dialogo e risalendo da queste allo schema della comunicazione, alle nozioni di interlocutore, di motivazione e finalità di uno scambio verbale, ecc.;
- producendo dialoghi orali che poi saranno «tradotti» in dialoghi scritti, scoprendo così dal vivo le somiglianze e le differenze tra discorso orale e testo scritto, imparando a poco a poco la «segnalica» e la punteggiatura necessaria per scrivere dialoghi;
- servendoci del dialogo ogni volta che esso risulti funzionale all'attività didattica in tutte le discipline: per mettere in comune le conoscenze «spontanee» di ciascuno su un argomento nuovo; per raccogliere informazioni nuove; per discutere attorno a un fatto, una situazione, un giudizio, un valore...; per il piacere di giocare con dialoghi «pazzi»; ecc.

Tutto questo è presentato nel quaderno «Il testo dialogato», un materiale di lavoro pensato per sollecitare un modo più dinamico di intendere la redazione scritta.

*) Paul-Ludwig Völzing, *La capacità argomentativa del bambino*, Giunti-Barbèra, Firenze 1985.

Osservazioni sulla tipologia del dialogo

Se per la descrizione è facile trovare un criterio di suddivisione in tipi perché ci si può riferire agli oggetti descritti, per il dialogo è più difficile.



Oggetto di dialogo può essere qualsiasi cosa.

Per l'accertamento dei difetti visivi e uditivi

Il Centro cantonale per l'accertamento dei difetti visivi e uditivi del Dipartimento delle opere sociali, con sede presso il Centro O.T.A.F di Sorengo, dispone di un'ortottista e di una aiuto-ortottista. La sua istituzione risale al 1960 per quanto concerne i difetti visivi, mentre l'accertamento dei difetti uditivi è stato introdotto successivamente.

Nel corso dell'anno scolastico tutti gli allievi del Cantone che frequentano la prima classe elementare vengono sottoposti, a cura del Centro cantonale, ad un esame visivo e audiometrico.

L'accertamento viene esteso anche ad allievi di altre classi non ancora esaminati oppure con reperti precedenti da verificare.

L'esame ortottico è così articolato:

1. **Visus:** è l'acutezza visiva che viene misurata per la lontananza con il cartellone delle «E» e per la vicinanza con i cerchi di Landolt. Questo test viene sempre effettuato monocularmente.
2. **Cover Test:** è un test che permette di evidenziare deviazioni latenti o manifesti degli occhi.

3. **Motilità:** permette di stabilire il coordinamento muscolare di entrambi gli occhi.
4. **Convergenza:** è un movimento fondamentale binoculare per la vicinanza. Il test permette di scoprire un'eventuale debolezza.
5. **Test stereoscopico di Lang:** è un test binoculare della profondità, che esclude, se positivo, qualsiasi deviazione manifesta.

L'esame della vista è già effettuato da parte delle docenti a tutti gli allievi che frequentano la scuola materna, limitatamente ad un Visus di 0,5, così da scoprire i casi più gravi di debolezza visiva (Ambliopia). Questo esame pre-scolastico è importante, in quanto è dimostrato che i casi di ambliopia grave possono essere curati con maggiori possibilità di successo nei primi anni di vita.

L'esame audiometrico tonale permette di appurare se vi siano eventuali carenze della capacità uditiva sia dell'orecchio destro che dell'orecchio sinistro.

Gli allievi devono ascoltare dei suoni nelle diverse frequenze, segnalare quando sentono il suono e, se sono in grado, da quale orecchio.

I risultati dell'esame ortottico e audiometrico vengono registrati su una schedina e conservati dal Centro cantonale.

I genitori ricevono comunicazione scritta solo nel caso in cui vengono riscontrate anomalie con l'invito a voler sottoporre il figlio ad un esame medico specialistico. Il medico notifica poi la diagnosi al Centro cantonale in base alla quale è possibile:

- verificare i risultati ottenuti
- elaborare una statistica.

Accertamento difetti visivi

Anno scolastico 1988/1989

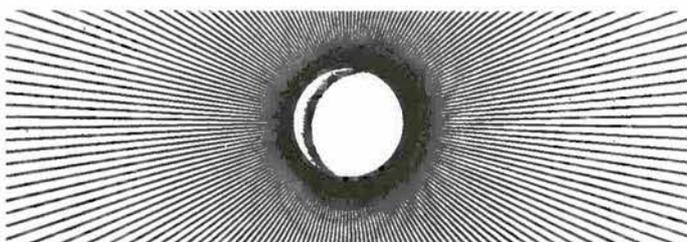
Classi 1° elementari

Allievi esaminati	2'669	
Ortoforia con acutezza visiva normale	2'238	= 83.85%
Difetti visivi	431	= 16.15%
Allievi di altre classi		
Esaminati	501	
Ortoforia con acutezza visiva normale	411	= 82.04%
Difetti visivi	90	= 17.96%
Totale allievi esaminati	3'170	
Totale difetti visivi	521	= 16.44%
Specificazione dei difetti		
Vizio di refrazione corretto con acutezza visiva normale	38	= 8.82%
Vizio di refrazione corretto con ambliopia lieve	37	= 8.59%
Vizio di refrazione corretto con ambliopia grave senza strabismo	10	= 2.32%
Vizio di refrazione corretto con strabismo e acutezza visiva normale	26	= 6.03%
Vizio di refrazione corretto con strabismo e ambliopia lieve	23	= 5.34%
Vizio di refrazione corretto con strabismo latente e acutezza visiva normale	11	= 2.55%
Vizio di refrazione corretto con strabismo latente e ambliopia lieve	22	= 5.10%
Vizio di refrazione corretto con strabismo e ambliopia grave	11	= 2.55%
Ambliopia lieve	99	= 22.97%
Exoforia con debolezza di convergenza	15	= 3.48%
Exoforia con ambliopia lieve	41	= 9.51%
Esoforia	6	= 1.39%
Esoforia con ambliopia lieve	17	= 3.95%
Strabismo con acutezza visiva normale	15	= 3.48%
Strabismo con ambliopia lieve	10	= 2.32%
Strabismo con ambliopia grave	16	= 3.71%
Ambliopia grave senza strabismo	29	= 6.73%
Incidenti o malattia	4	= 0.93%
Paresi	1	= 0.23%
Totale allievi con anomalie oculari	431	= 100%

Esame ortottico - allievi dalla 2^a alla 5^a elementare provenienti da fuori Cantone o segnalati dall'insegnante o tenuti sotto controllo dal Servizio Ortottico - Anno scolastico 1988/1989

Specificazione dei difetti:

Vizio di refrazione corretto con acutezza visiva normale	7	= 7.78%
Vizio di refrazione corretto con ambliopia lieve	2	= 2.22%
Vizio di refrazione corretto con ambliopia grave senza strabismo	0	
Vizio di refrazione corretto con strabismo e acutezza visiva normale	3	= 3.33%
Vizio di refrazione corretto con strabismo e ambliopia lieve	4	= 4.45%
Vizio di refrazione corretto con strabismo latente e acutezza visiva normale	4	= 4.45%
Vizio di refrazione corretto con strabismo latente e ambliopia lieve	1	= 1.11%
Vizio di refrazione corretto con strabismo e ambliopia grave	0	
Ambliopia lieve	21	= 23.33%
Exoforia con debolezza di convergenza	9	= 10.00%
Exoforia con ambliopia lieve	12	= 13.33%
Esoforia	7	= 7.78%
Esoforia con ambliopia lieve	6	= 6.67%
Strabismo con acutezza visiva normale	3	= 3.33%
Strabismo con ambliopia lieve	1	= 1.11%
Strabismo con ambliopia grave	3	= 3.33%
Ambliopia grave senza strabismo	6	= 6.67%
Incidenti o malattie	1	= 1.11%
Paresi	0	
Totale allievi con anomalie oculari	90	= 100%



Accertamento difetti uditivi

Anno scolastico 1988/1989

Classi 1° elementari

Allievi esaminati 2'669
Difetti uditivi 96 = 3.60%

Allievi di altre classi

Esaminati 501
Accusano difetti uditivi 18 = 3.60%

Totale esaminati 3'170
Totale anomalie uditive 114 = 3.60%

Classi 1° elementari

Allievi segnalati 96 = 100%

Formulari non rientrati 32 = 33.33%

Formulari rientrati confermanti l'avvenuto controllo dall'otologo di cui: Casi di udito normale 3 = 3.13%
Senza diagnosi 6 = 6.25%
Con difetti uditivi 55 = 57.29%

Specificazione dei difetti 55 = 57.29%

Sordità grave (un orecchio) 3 = 3.13%
Sordità di trasmissione 1 = 1.04%
Lesione orecchio interno 1 = 1.04%
Lesione timpanica 1 = 1.04%
Ipoacusia frequenze acute 3 = 3.13%
Tubo-timpanite 6 = 6.25%
Catarro tubarico 8 = 8.33%
Catarro tubarico + operazione 6 = 6.25%
Cerume + catarro tubarico 1 = 1.04%
Cerume + otite 1 = 1.04%
Cerume 5 = 5.21%
Otite catarrale 9 = 9.37%
Otite + adenotomia 5 = 5.21%
Otite + adenotomia + drenaggio transtimpanico 4 = 4.17%
Colesteatoma 1 = 1.04%

Totale allievi esaminati 2'669 = 100%

Classi 2° - 5° elementari

Allievi segnalati 18 = 100%

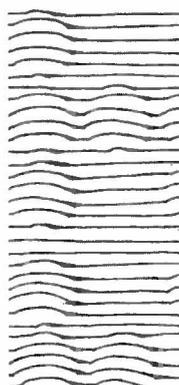
Formulari non rientrati 6 = 33.33%

Formulari rientrati confermanti l'avvenuto controllo dall'otologo di cui: Casi di udito normale 0
Senza diagnosi 5 = 27.78%
Con difetti uditivi 7 = 38.89%

Specificazione dei difetti 7 = 38.89%

Sordità grave (un orecchio) 0
Sordità di trasmissione 1 = 5.56%
Lesione orecchio interno 1 = 5.56%
Lesione timpanica 1 = 5.56%
Ipoacusia frequenze acute 2 = 11.11%
Tubo-timpanite 0
Catarro tubarico 1 = 5.56%
Catarro tubarico + operazione 0
Cerume + catarro tubarico 0
Cerume + otite 0
Cerume 0
Otite catarrale 0
Otite + adenotomia 1 = 5.56%
Otite + adenotomia + drenaggio transtimpanico 0
Colesteatoma 0

Totale allievi esaminati 501 = 100%



Il successo dell'iniziativa volta all'introduzione del «cornetto integrale», intrapresa presso quattro sedi, ci induce a proporla in tutte le altre scuole attrezzate per la vendita durante le pause.

Tale alimento è composto del 40% di farina integrale e del 60% di farina bigia. È particolarmente indicato per la prima colazione e durante le pause, in sostituzione di altri prodotti poveri nel loro contenuto di sostanze nutritive. La nuova offerta è stata gradita da tutti coloro che hanno avuto la possibilità di usufruirne.

Il manifesto che riporta lo slogan «Il cornetto integrale è buono e non fa male» è stato ideato dai ragazzi della SME di Agno e realizzato dagli studenti del CSIA.

Si prevede di sopperire a una difficoltà iniziale di produzione del cornetto, con l'intervento della società dei maestri panettieri da noi sollecitata, affinché un maggior numero di panettieri assicurino la loro fornitura a quanti ne faranno richiesta.

Pure con altre associazioni di categoria, a cui fanno capo le nostre mense, sono stati presi dei contatti per una sempre migliore offerta di cibi e prodotti che soddisfino le esigenze di una sana e corretta alimentazione.

Su richiesta di quanti ne fossero interessati è possibile ottenere presso l'Ufficio mense scolastiche (via Nocca 18 - 6500 Bellinzona) la relazione sul lavoro che è stato svolto in questi due anni.

Nel testo sono raccolti tutti i documenti che riassumono le diverse fasi, nonché i giudizi rilasciati dalle direzioni e da utenti esterni alla scuola, il ricettario utilizzato e il commento ai menu.

Monique Marioni

Alimentazione e mense scolastiche*

La ristorazione scolastica è il mezzo attraverso il quale è possibile agire preventivamente sulla salute del singolo sia tramite la disposizione di una corretta tabella dietetica sia attirando l'attenzione sui problemi della nutrizione.

Il lavoro svolto nell'87 sulla base del documento «Raccomandazioni per una corretta alimentazione» assume via via un'importanza sempre maggiore.

Con l'inizio dell'anno scolastico 1988/89 sono stati presi in considerazione altri otto ristoranti scolastici (SME Agno, Liceo 1 Lugano, SME Cadenazzo, SME Gordola, Casa dello Studente Locarno, SME Cevio, SAM

Bellinzona e SPAI Biasca) oltre alle tre sedi dello scorso anno (SME Bedigliora, Casa dello studente Lugano e SME Lodrino).

I risultati e i pareri che abbiamo potuto raccogliere un po' ovunque ci confermano che l'azione intrapresa può senz'altro considerarsi positiva.

La maggior parte degli obiettivi sono stati raggiunti e ci hanno così incentivato a proseguire e coinvolgere altre mense con l'inizio del nuovo anno scolastico.

A differenza degli anni precedenti, nelle sedi sopraccitate si è potuta verificare una frequenza costante di allievi e docenti alla mensa durante tutto il periodo scolastico. Il miglioramento riscontrabile nella varietà e qualità dei cibi proposti ha stimolato anche la presenza di un numero considerevole di docenti.

* Cfr. «Scuola ticinese» no. 152 (marzo 1989) e no. 154 (giugno 1989)

Documenti orali della Svizzera italiana. Testimonianze dialettali: Valle di Blenio, I-II.

Editi dall'Ufficio cantonale dei musei e dal Vocabolario dei dialetti della Svizzera italiana, a cura di Mario Vicari.

Riportare alla luce il tesoro

«Ogni vegliardo che scende nella tomba vi trascina seco delle parcelle d'un tesoro che pur troppo non rivedranno la luce più mai». Diciamo subito che il tesoro cui si riferiva il grande glottologo Carlo Salvioni in una lettera a Rinaldo Simen non è fatto di pietre preziose e gioielli, ma di semplici parole e caratteristiche dialettali. All'uomo della strada il dialetto sembrerà tutt'al più simpatico («in famiglia seguiamo tutte le commedie dialettali...»), divertente («io non lo parlo, ma ha delle espressioni così colorite»), più appropriato della lingua («ma parla come ti ha insegnato la mamma!»), o volgare, sboccato («certo non parlerei in dialetto con la mia bambina!»).

Ma, al di là delle connotazioni che i cambiamenti sociali possono attribuire al dialetto, si stenta a scorgere un valore più profondo delle parole che i dialetti ci hanno conservato attraverso secoli e secoli. Dico le parole (ma intendo anche la sintassi dialettale, che si va sempre più perdendo), perché un conto è parlare dell'uso del dialetto, a tutt'oggi vivacissimo nel nostro Cantone, un altro è dire delle vittime di questa stessa vivacità, le voci che escono forzatamente dall'uso. Cambiano le attività umane: se l'unico contatto con le castagne si riduce all'acquisto di un cartoccio di caldarroste nelle piazze cittadine, chi si stupisce se i nomi delle loro varietà (*lüvinn, salvadigh, taramacch, torción, verdés*, ecc.) vanno scomparendo per lasciare come unico termine «degnò» di successione *castegna*, che gode della corrispondenza con l'italiano *castagna*? E le distinzioni che il bedrettense operava osservando il bestiame bovino, riflesse in termini giuntici attraverso i secoli dalle popolazioni stanziate da noi prima dell'arrivo dei Romani come, per esempio, *moiát(a)* 'giovenca che partorisce a due anni', *puscín* 'termine affettivo per vitello', in voci di eredità latina come *saròdna* 'vacca che partorisce tardi, in primavera', *stèrta* 'bovina o capra che non dà ancora latte', *ingida* 'vacca tenuta per un anno senza figliare', in parole accolte dallo svizzerotedesco, spie dei contatti con le popolazioni d'oltralpe, come *zùlc* 'bestia emafrodita', saranno perse per quel giovane d'oggi in grado di parlare tutt'al più di *vaca* e di *vedell*. Anche un innocuo avverbio come *fordé* 'forse, magari' (un verzaschese può dire, ad esempio, *fordé domagn o rüva* 'magari arriva domani'; per inciso, la forma si sente anche nei dischi di Blenio oggetto di questa presentazione: si ascolti il brano 16 della prima parte) rivela il suo spessore non appena vi si riconosce un composto con 'Dio': come se ogni minima affermazione sul futuro non avesse potuto dipendere mai dall'uomo, si aggiunse a 'forse' qualcosa col valore di 'se

Dio vuole...'. È facile immaginare come oggi si vada imponendo, fra i giovani, il più sterile *forse*, che dovrà ovviamente ringraziare di ciò la voce italiana. Molti sono gli apporti che la ricerca dialettale può dare alla conoscenza del nostro passato, in particolare per ricostruire, anche solo in funzione sussidiaria, la storia che non ha lasciato documenti. Oppure soltanto per farci apprezzare una nostra diversità (possiamo essere noi e, nel contempo, qualcosa di diverso...) ancora a portata di mano. Fin che e/o dove si sapevano tener separati i due linguaggi, il dialetto e l'italiano, rispettandone il loro corso parallelo, si poteva godere del confronto continuo fra le due tradizioni; ma Salvioni avvertiva già il bisogno di attirare l'attenzione su ciò che stava scomparendo. Eravamo appena nel 1904: facile intuire come l'aumento dei contatti fra i ticinesi, orientati per di più verso gli agglomerati urbani dove sono soprattutto situati oggi i posti di lavoro, di studio, le strutture per il tempo libero e gli acquisti, abbia via via accelerato il processo.

La raccolta delle testimonianze orali

Agli inizi del secolo nascevano le prime importanti raccolte di materiale dialettale. Tra il 1910 e il 1924 si raccolgono il maggior numero di dati lessicali (ma che comportano spesso ricerche sulle cose designate dalle

parole) del Vocabolario dei dialetti della Svizzera italiana. Prendeva corpo qualche altra raccolta, relativa anch'essa per lo più al lessico. Dal momento che non esisteva ancora la possibilità di registrarne in altro modo le spiegazioni, non si poteva far altro che interrogare la gente dei nostri villaggi, con un quaderno in mano dove si annotavano via via i singoli termini, grazie a una grafia fonetica per rendere fedelmente tutti i suoni uditi. L'uomo spariva così dietro alle parole che aveva trasmesso allo studioso, e lo studioso le inseriva in un suo scritto come fa il collezionista di farfalle fissando con lo spillone i pezzi della sua collezione, che i suoi colleghi possono solo ammirare nella loro staticità. Poi si iniziò a registrare, grazie alle nuove possibilità offerte dai mezzi di incisione, la viva voce dei parlanti. Si deve soprattutto a Oscar Keller, agli inizi coadiuvato da Silvio Sganzi, una prima, copiosa serie di registrazioni su dischi iniziate nel 1929, cui fecero seguito altri rilievi fino al 1939. Le testimonianze tendevano però a concretizzarsi in testi fatti tradurre al parlante a partire da una versione in italiano (seguendo la tradizione che si proponeva di illustrare i dialetti italiani mostrando in parallelo versioni dialettali della parabola evangelica dei figliuoli prodigo, e la novella 1,9 del *Decameron*), oppure in brani redatti per iscritto dal parlante, che l'informatore stesso leggeva poi davanti al fonografo. Un riflesso, di nuovo, delle scarse possibilità tecniche offerte allora al dialettologo: i dischi avevano infatti una durata massima di tre minuti, per cui i brani andavano preparati con cura in precedenza dall'intervistato, a scapito, ovviamente, della spontaneità. Per di più, durante i primi anni della raccolta,

Valle di Blenio

PRIMA PARTE

DOCUMENTI ORALI DELLA SVIZZERA ITALIANA

Testimonianze dialettali

CANTONE TICINO

Dipartimento dell'Ambiente
Ufficio cantonale
dei musei

Dipartimento della Pubblica Istruzione
Vocabolario dei dialetti
della Svizzera italiana

l'informatore dialettale veniva fatto uscire dal suo ambiente: da casa sua, a Chironico o a Cimadara, ad esempio, era costretto a spostarsi fino a Bellinzona, dove si trovavano installate le pesanti attrezzature per la registrazione. Quanto ai contenuti dei brani dialettali, in qualche caso i soggetti interpellati fornirono, in alternativa ai due testi canonici della parabola e della novella del *Decameron*, racconti popolari, leggende, aneddoti, storielle di paese. In altri testi, e sono forse i più interessanti, il soggetto diede informazioni sul villaggio dove viveva e sulle attività che vi si compivano: ecco emergere i primi documenti orali che vogliono fornire dati genuini sul dialetto, e, nel contempo, riflettono dati etnografici in senso lato.

E siamo infine alla moderna raccolta, con registratori che si possono portare nelle case dei parlanti stessi, e che permettono di incidere su nastro dei brani di parlato ben più lunghi (un nastro d'inchiesta dura in media una quarantina di minuti), dando così finalmente al discorso spontaneo – requisito indispensabile per quelle discipline che privilegiano il soggettivo, l'uomo – la possibilità di emergere. Ecco allora rispuntare quelle parole, prima disponibili solo nella collezione di carta di qualche specialista dove erano state fissate, ora osservabili all'interno della viva comunicazione quotidiana. Non solo la pronuncia viene riprodotta fedelmente e consegnata alle generazioni future e agli studiosi, ma anche altri tratti della comunicazione, come la cadenza intonativa (una vera e propria carta d'identità per certi dialetti locali: che fine faceva nei brani preparati per iscritto e letti dagli informatori con una dizione solitamente accurata?), o altri elementi non verbali che riguardano la dimensione espressiva non riproducibili sulla carta (certe pause, o i cambiamenti del tono di voce, ad esempio, hanno un peso semantico determinante).

La ricerca sul dialetto locale combinata con il rilievo della dimensione etnografica trovano finalmente un felice connubio nei lavori di Mario Vicari, in particolare nella serie di dischi e fascicoli *Dialetti della Svizzera italiana* da lui curata². I presupposti di queste ricerche sono l'individuazione di persone ancora in grado di parlare il dialetto locale, e in modo non artificiale (non è per niente semplice far sì che i parlanti si trovino in una situazione spontanea: essi non devono esprimersi con l'intenzione di «farsi capire» dal ricercatore, un estraneo, adattando il loro dialetto locale, né, all'opposto, facendo uno sfoggio eccessivo di arcaismi che ritengono tipici, ma come parlerebbero correntemente con i membri della comunità locale); e si tratta poi di scoprire persone che sappiano ancora parlare, pur dopo aver attraversato i bruschi e profondi cambiamenti avvenuti nel nostro paese attorno agli anni Cinquanta, di attività importanti per il loro passato, attività che vengono spesso a definire parte per parte il nostro non grande, ma spezzettato territorio. Anche il modo di condurre l'indagine è stato fatto oggetto di discussione. Mentre in passato si procedeva con richieste dirette fatte al parlante, che ri-

schiarivano di creare una situazione simile a uno sgradevole esame scolastico, o richiedendo dei testi preparati dal soggetto locale sui quali il linguista interveniva eliminando quegli elementi non ritenuti di tradizione autoctona, Vicari predilige impostare le inchieste sul principio della «conversazione guidata», in cui il ricercatore non pone domande, ma si preoccupa di stimolare la conversazione spontanea, lasciando agli informatori la massima libertà possibile³. A partire dalle registrazioni così ottenute (e si tratta di quantità notevoli: per i due dischi di Blenio sono state effettuate ben 131 registrazioni fra il 1982 e il 1988) vengono infine elaborate delle versioni «distillate» di pochi minuti per ogni documento (sono 39 i testi orali bleniesi, di una lunghezza variabile da uno a tre minuti). La selezione operata deve risultare redditizia in base ai due criteri linguistico (i tratti locali devono essere frequenti e chiaramente avvertibili nel brano selezionato) ed etnografico (nel brano devono essere contenute cose ritenute caratteristiche per la vita dei decenni passati, che formino per ogni testo un'unità di argomento). Vicari riesce a condurre passo dopo passo, con un vero lavoro da certosino, tutte le fasi di raccolta e di pubblicazione dei dati in modo egregio, come sanno gli studiosi che hanno avuto modo di apprezzare i suoi lavori precedenti.

Una nuova collana di dischi e fascicoli

Le ricerche di Vicari si sono soprattutto concretizzate, come si è detto, nella serie di dischi *Dialetti della Svizzera italiana*, editi dall'Archivio fonografico dell'Università di Zurigo fra il 1974 e il 1983 e corredati di una collana parallela di fascicoli con la trascrizione, la traduzione e il commento dei brani presenti sui dischi. Fascicoli preziosissimi per la precisione delle trascrizioni (in due versioni: una riproduzione rigorosa dei campioni dialettali in grafia fonetica, e un'altra, destinata a rendere accessibili i testi anche ai non addetti ai lavori, in una grafia comune), per l'accuratezza dei commenti (già: anche i testi orali, non solo quelli letterari, possono e devono essere commentati!) attorno alle caratteristiche fonetiche e morfosintattiche dialettali e, specialmente nel caso degli ultimi tre fascicoli, al lessico e alla cultura locale presenti nei brani selezionati, per la ricchezza e la pertinenza dei rimandi bibliografici a studi precedenti, di solito sparsi in pubblicazioni specialistiche.

I due dischi di Blenio inaugurano la nuova collana *Documenti orali della Svizzera italiana-Testimonianze dialettali*, edita interamente a cura del Cantone Ticino, dall'Ufficio Cantonale dei Musei (UCM) e dal Vocabolario dei dialetti della Svizzera italiana, concepita come continuazione della serie *Dialetti della Svizzera italiana*. Il materiale orale proviene dall'Archivio delle fonti orali, istituito presso l'UCM per raccogliere, da un lato, le testimonianze di un passato dopotutto non così remoto, dall'altro, campioni di oralità delle varietà linguistiche usate nel Cantone, privilegiando ovviamente i dialetti

locali. Le inchieste incentrate in particolare sulla raccolta dei dialetti si sono svolte dando la precedenza a quelle regioni che non erano state toccate nel progetto *Dialetti della Svizzera italiana* (Blenio, Leventina, Mendrisiotto orientale con la Valle di Muggio).

Blenio

Si conosceva poco dei dialetti bleniesi, rispetto ad altre regioni della Svizzera italiana. Oltre ai corrispondenti che collaborarono in modo attivo fornendo dati per il Vocabolario dei dialetti, limitatamente, purtroppo, alle località di Olivone, Leontica⁴ e Malvaglia, sono da ricordare due tesi di dottorato. La prima, che si incentrava soprattutto sui suoni e su qualche caratteristica morfologica, pubblicata da Jean Buchmann nel lontano 1924, stroncata subito duramente (anche se giustamente) da Silvio Sganzi che era costretto a correggere il tiro fornendo agli studiosi una copiosa serie di necessarie precisazioni e integrazioni. Un centinaio di pagine in tutto (ma era più o meno la misura di una tesi di quei tempi): poco, per descrivere dei dialetti che, anche giudicando solo da un primo ascolto dei dischi ora pubblicati, abbisognano senz'altro di spiegazioni molto elaborate. Per di più, Buchmann si occupò di poche località (Malvaglia, Prugiasco, Dangio fraz. di Aquila, Olivone, Cozzera fraz. di Ghirone). La seconda, uscita nel 1938, di Marco Baer, dedicata al lessico rurale di Olivone, località che era anche stata punto di inchiesta, nel 1926, dell' AIS (*Sprach- und Sachatlas Italiens und der Südschweiz*).

I materiali che Mario Vicari⁵ ci offre con questi dischi e, soprattutto, che ci presenterà nei fascicoli che li affiancheranno vengono a colmare una vera e propria lacuna della dialettologia ticinese e lombarda. Nei due dischi sono infatti rappresentati, per la prima volta e in modo esaustivo, i dialetti locali dell'intera regione bleniese (il primo disco contiene brani di Ghirone, Campo Blenio, delle varie frazioni di Olivone, di Largario, Aquila e frazioni, Torre con Grumo; il secondo testimonianze di Ponto Valentino, Marolta, Castro, Prugiasco, Leontica, Corzonese, Dongio, delle frazioni di Malvaglia, di Ludiano, Semione). Dal punto di vista etnografico riescono a toccare ambiti importanti della cultura (non solo materiale) bleniese. Sono presenti le attività rurali della popolazione (la raccolta del fieno, in particolare di quello «selvatico», che ricorda qualche pagina del *Fondo del sacco*; quella dello strame e della legna, come la precedente regolate da precise norme comunitarie che fissavano date e condizioni per un adeguato sfruttamento di questi beni, e con l'istituzione di turni estratti a sorte; i lavori che l'autorità faceva svolgere in comune, come le necessarie riparazioni degli steccati, la ripulitura delle rogge ecc.; gli spostamenti fra paesi, monti e alpi, che scandivano buona parte dell'anno, con il trasporto di tutto quanto occorreva, cose, animali e... la maestra, nel caso della salita a Dandrio, frazione appartata di Malvaglia; la torchiatura delle uve con il torchio a leva consortile; la costruzione di una

rascana), attività ostacolate spesso dalle condizioni atmosferiche avverse (emergono allora i ricordi delle tormentate, e delle strade che ogni mattina sparivano sotto la neve cancellando il lavoro di pulizia del giorno precedente, o che erano interrotte dalle lavine, nelle quali occorreva scavare delle gallerie), l'alimentazione (dai primi pasti dei neonati alla polenta o alle patate cotte nella *pi-gna*, alla panificazione casalinga, a piatti che gli informatori stessi definiscono per stomaci forti, come le marmotte o i tassi, di cui si spiegano le modalità per la caccia, alle onnipresenti castagne), poi i mercati e le fiere (a Biasca a vendere frutta; vivacissimo il brano che ricorda le fiere di Malvaglia, dove convenivano, oltre ai venditori di bestiame, gli artigiani ambulanti e i merciaioli), altri commerci (l'allevamento e la vendita di maialini in piazza; i giovani che giravano di ristorante in ristorante a Lugano con il cesto dei marroni), e, per restare all'interno delle risorse economiche disponibili in valle, l'industria del cioccolato (le ragazze che lavoravano alla Cima-Norma e il loro ambiente di lavoro⁶; della tradizione dei cioccolatai bleniesi testimoniano tuttora i Maestrani, originari di Aquila, che danno il nome a una marca di cioccolato prodotto a San Gallo); altro grosso tema è quello dell'emigrazione (attraverso i racconti autobiografici di emigranti a Pavia, a Firenze, ma anche a Parigi, Nancy, e a Londra, come marronai o a compiere altri lavori, ad esempio nella cucina di un *fish-shop* inglese); e, ancora, le feste religiose (l'importante Madonna del Carmelo di Ponto Valentino, con la parata militare in costume napoleonico; ma una più diffusa presenza religiosa si coglie anche nello scandire l'anno facendo costante riferimento non tanto a date precise ma al santo di quei giorni, e nell'uso dei tipi lessicali [*mese di san Martino*] per indicare 'novembre', [*mese del di Natale*] per 'dicembre', o, ancora, nell'osservazione che la croce posta sopra il bosco di protezione dell'abitato non viene toccata dalle valanghe, che vi passano sempre di lato...), le questue di Capodanno (con l'elenco dei doni - e all'ascolto del brano si coglie l'importanza del documento orale, in grado di riprodurre il tono altrimenti intraducibile del discorso - che si facevano ai bambini, dove qualcuno potrà riconoscere le «cose buone» di Amelio, il bambino del racconto *Uno di Creno* di Sandro Beretta), l'interno di un'abitazione (a Dandrio, sicuramente più al riparo dalle innovazioni rispetto a Malvaglia), e certe premure di non far capire certe cose ai bambini (nell'imminenza di un parto in casa sua una ragazza viene mandata dalla *comarina*, la levatrice, a dirle di venire subito perché il papà ha picchiato la mamma...).

All'elenco, che ognuno completerà con gli spunti ricevuti dall'ascolto diretto dei dischi, manca comunque qualcosa. Un brano particolare, che ha come argomento il ricordo di un'indagine dialettologica compiuta da uno studioso con una ragazza impiegata nella fabbrica di cioccolato. La ricerca dialettale cita ora sé stessa, come la letteratura si interroga sul fare letteratura, il cinema sul

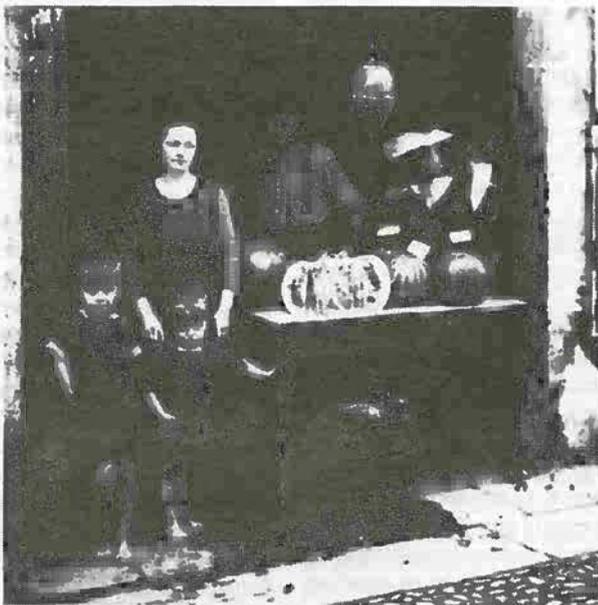
2

**DOCUMENTI ORALI
DELLA SVIZZERA
ITALIANA**

Testimonianze dialettali

Valle di Blenio

SECONDA PARTE



CANTONE TICINO

Dipartimento dell'Ambiente
Ufficio cantonale
dei musei

Dipartimento della Pubblica Istruzione
Vocabolario dei dialetti
della Svizzera italiana

fare cinema? Al di là dello sguardo distaccato sui metodi di raccolta di ieri e di oggi offertoci, per contrasto, da questo bel brano, resti il commento dell'informatrice, personaggio principale delle due esperienze, a mo' di conclusione: *u parèva dà dl ch'i r'èva in ödìa, ol dialett, e pö dora drä fin i r aprèzza bé amò.*

Dario Petri

¹ Cfr. il bel racconto popolare di Calpiogna in Oscar Keller, «Dialekttexte aus dem Sopraceneri (Tessin)», *Zeitschrift für romanische Philologie* 61 (1941), pp. 273-274, nel quale il Signore, sceso sulla terra in Leventina, punisce un testardo locale perché, dopo avergli chiesto dove andava, si ostinava a rispondere a *véi in Negrina* 'vado a Negrina (località di Calpiogna)' senza voler aggiungere *se Diu u vo!*

² *Dialetti Svizzeri, Dischi e testi dialettali editi dall'Archivio fonografico dell'Università di Zurigo*, III. *Dialetti della Svizzera italiana*: fascicolo 2, *Valle Maggia* (TI), pubblicato da Peter Camastral e Sonja Leissing-Giorgetti, Lugano 1974; fascicolo 3, *Valle Onsernone-Centovalli-Valle Verzasca* (TI), a c. di Sonja Leissing-Giorgetti e Mario Vicari, Lugano 1975; fascicolo 4, *Locarnese-Terre di Pedemonte* (TI), a c. di Mario Vicari, Lugano 1978; fascicolo 5, *Valle Riviera-Bellinzonese* (TI), a c. di Mario Vicari con la collaborazione di Sonja Leissing-Giorgetti, Lugano 1980; fascicolo 6, *Malcantone (Cantone Ticino)*, a c. di Mario Vicari, Lugano 1983.

³ Su questo aspetto della ricerca v. Mario Vicari, «Informatore, ambiente locale, retroterra umano: a proposito di registrazioni su dialetti locali del Canton Ticino», in R. Martinoni, V.F. Raschèr (a c. di), *Problemi linguistici nel mondo alpino*, Liguori, Napoli 1983, pp. 149-168, in particolare alle pp. 154-155. Per la storia delle incisioni effettuate in

Ticino e nel Grigioni italiano v., dello stesso Vicari, «L'attività dell'Archivio fonografico dell'Università di Zurigo (con particolare riferimento alle registrazioni sui dialetti della Svizzera italiana)», in AA.VV., *La Ricerca Dialettale I*, Pacini, Pisa 1975, pp. 73-95, in particolare alle pp. 82-92. - Va osservato che i primi dischi e fascicoli (2 e 3) della serie *Dialetti della Svizzera italiana*, a dire il vero, conservano ancora l'impianto tradizionale della raccolta promossa dall'Archivio fonografico di Zurigo, effettuata con i tre diversi mezzi del testo tradotto (non più la parabola, ma un dialogo fra due contadini), del testo preparato dall'informatore e del testo spontaneo, mentre gli ultimi due, curati in pratica interamente da Vicari, col privilegio dell'aspetto del testo spontaneo indicano già la direzione di sviluppo che sarà della nuova collana **Documenti orali della Svizzera italiana**.

⁴ È da ricordare qui il bel volumetto di Luigi Demaria, *Curiosità del vernacolo bleniese colte dal leontichese L. Demaria sulla bocca di sua madre*, Bellinzona 1889.

⁵ Va ancora detto che Vicari ritorna, coi dischi di Blenio, a un suo vecchio amore: suo è infatti il lavoro, purtroppo ancora inedito, *L'orientarsi dell'uomo nell'ambiente vitale di una regione alpina: note sull'uso degli avverbi di direzione nei dialetti della Valle di Blenio*, Lavoro di Licenza presentato all'Università di Zurigo 1972-73 (dattiloscritto), certamente meritorio al di là del fatto che si occupa di Blenio. Va ora menzionato l'importante lavoro *Per un glossario del dialetto di Ludiano*, anch'esso inedito, di Johannes Galfetti, presentato come tesi di laurea all'Università di Pavia nell'anno accademico 1986-1987 (dattiloscritto).

⁶ Per inciso, la prima registrazione incentrata su attività industriali che interessano le nostre zone si incontra nell'ultimo fascicolo della serie *Dialetti della Svizzera italiana*, dedicato al Malcantone (e v., nel fascicolo 5, la descrizione del lavoro in una cava di Lodrino).

classi per un totale di cento allievi hanno presentato le loro produzioni: disegni, manifesti, interviste, produzioni musicali, ecc. eseguiti con originalità e arte. I lavori sono stati esposti alla Biblioteca regionale di Locarno. I premi sono stati consegnati dal Presidente del Consiglio di Stato e capo del Dipartimento della pubblica educazione, on. Giuseppe Buffi.

Un libro d'arte è stato destinato a ogni classe, mentre a ogni allievo è stato regalato un libro personale.

Le sei classi sono state invitate dall'Agence consulaire de France di Locarno alla cerimonia ufficiale della commemorazione del Bicentenario della Rivoluzione francese, il 16 settembre 1989.

Bollettino dei docenti di educazione tecnica

È il riassunto dell'intervento della professoressa Lina Bertola, tenuto in occasione del corso di aggiornamento per i nostri docenti lo scorso mese di giugno, che caratterizza il No. 9 di INFO DET, bollettino di informazione dei docenti di educazione tecnica.

Sul ruolo del docente animatore e in particolare di quello di educazione tecnica, emerge dal testo un'analisi volutamente breve ma molto azzeccata. Pochi erano finora riusciti a dare un'immagine così lucida di questa disciplina mettendone sotto giusta luce peculiarità, punti deboli e rimedi possibili.

I rimanenti contenuti del fascicolo riguardano tre spunti per altrettante unità didattiche suggerite ai docenti di educazione tecnica, delle attività tecniche settoriali e dell'approfondimento tecnologico di scienze.

Il prossimo numero, che uscirà prima della fine dell'anno scolastico, sarà dedicato interamente a temi energetici e raccoglierà i materiali che saranno proposti nei corsi di aggiornamento.

G.A. 6500 Bellinzona 1
Mutazioni:
Sezione Pedagogica - 6501 Bellinzona

Una valida legge per la scuola ticinese

(Continuazione da pagina 2)

Ma una legge dovrebbe consentire anche

– una sufficiente elasticità di approccio a problemi sempre più diversificati. L'articolo sull'innovazione scolastica ad esempio non può essere sottovalutato quando afferma in modo esplicito che la scuola promuove le opportune innovazioni in materia di organizzazione, di programmi, di metodi e di tecniche d'insegnamento;

– di chiarire i ruoli delle varie istanze che operano all'interno della scuola e che vivono la scuola (e qui si pensa sia ai docenti sia agli allievi sia ai genitori). Si tratta di precisare chi fa, che cosa fa, con quali responsabilità, con quali autonomie;

– di porre le basi a nuove modalità di reclutamento del docente: si può ritenere che il prospettato Istituto di abilitazione da questo punto di vista rappresenta senza dubbio un significativo passo innanzi.

Dopo aver riformato positivamente il curriculum di formazione dei docenti comunali ci si appresta a colmare una lacuna avvertita. Ma il discorso deve essere esteso anche ai docenti in funzione: da qui l'esigenza di un serio, puntuale, organico e diversificato modello di aggiornamento. Il decreto legislativo è già stato emanato dal Consiglio di Stato. In altri termini gli sforzi sono volti ad accentuare gli impegni per una migliore professionalità.

Difficilmente una legge – nella sua freddezza giuridica – può recepire tutto questo. Sarebbe pretendere troppo. L'importante è che la legge sia nel contemporaneo punto di arrivo e punto di partenza in vista di nuove e ulteriori conquiste nell'educazione dei giovani e della popolazione in genere.

La nuova legge preclude tutto ciò? Non sembra d'intravedere simili e insuperabili ostacoli nel testo approvato dal Gran Consiglio.

Un'altra osservazione s'impone. Una legge oggi – e quella della scuola non sfugge a questa impostazione – è destinata a durare meno nel tempo che in passato. Si è consapevoli che la legge appena varata difficilmente può avere la pretesa di legiferare oltre un ragionevole lasso di tempo.

Subirà completazioni, modifiche e altro ancora.

È il destino di una legge in una società in trasformazione.

Tre annotazioni per concludere:

– dalle riforme strutturali che hanno caratterizzato gli anni scorsi si sta passando a delle riforme «meno vistose» ma certamente più attente agli aspetti qualitativi dell'insegnamento.

Questa preoccupazione trova un'ulteriore incentivazione in alcuni provvedimenti già adottati o che si stanno per attuare (abilitazione e aggiornamento docenti, informatica, mezzi didattici, rinnovamento programmi, assistenza e vigilanza, ecc.);

– il dibattito sulla scuola deve proseguire al di là della circostanza rappresentata dalla Legge della scuola. È un dibattito continuo, dal quale si possono trarre spunti interessanti anche dagli interventi parlamentari e dalle considerazioni espresse dai due rapporti presentati (maggioranza e minoranza) che, altrettanto validi ma su piani diversi, meritano riflessione, esame e discussione.

Certo si è consapevoli – e il rapporto di minoranza lo afferma sin dall'inizio – che a una legge «non si può chiedere quello che non può dire» e si potrebbe aggiungere «fare».

Ogni contributo volto al suo miglioramento va interpretato positivamente anche se non sempre si può tradurre tutto, e subito, in norma giuridica;

– è opportuno che la scuola impari a diffondere un'immagine e una valenza positiva. Purtroppo un gioco perverso tende ad evidenziare piuttosto ciò che non funziona da ciò, ed è la parte preponderante, che è degno di rispetto, di considerazione e di plauso. È sicuramente un cattivo servizio alla scuola, ai suoi operatori, alla società in genere.

REDAZIONE:

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

SEGRETERIA:

Wanda Murialdo, Dipartimento della pubblica educazione, Sezione pedagogica, 6501 Bellinzona, tel. 092 24 34 55

AMMINISTRAZIONE:

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

GRAFICO: Emilio Rissone

STAMPA:

Arti Grafiche A. Salvioni & co. SA
6500 Bellinzona

TASSE:

abbonamento annuale
fascicolo singolo

fr. 15.-
fr. 2.-