

SCUOLA **37** TICINESE

periodico della sezione pedagogica

anno IV (serie III)

luglio-agosto 1975

SOMMARIO

L'innovazione nella scuola — Analisi della contestazione giovanile (XI parte) — Sintesi dei concetti da inserire in una legge sulle innovazioni scolastiche; Testo dell'iniziativa in forma generica — L'aggiornamento e l'abilitazione all'insegnamento nella scuola media per i docenti in carica nel settore medio — I nuovi programmi della radioscuola e della telescuola per l'anno 1975/76 — Telescuola della Svizzera italiana: Grandi direttori d'orchestra — Cronaca.

L'innovazione nella scuola



Il 19 febbraio 1974 i deputati al Gran Consiglio On. Bottani, Bignasca, Duchini e Fossati presentavano un'iniziativa parlamentare in forma generica chiedente la promulgazione di una legge speciale sulle sperimentazioni scolastiche.

Il 13 settembre 1974 la Commissione della Legislazione approvava l'iniziativa, così come il Gran Consiglio nella seduta del 7 ottobre successivo. Il Consiglio di Stato era dunque incaricato di presentare un progetto di Legge sulle sperimentazioni scolastiche.

Per incarico del Dipartimento della pubblica educazione l'Ufficio studi e ricerche della Sezione pedagogica ha elaborato un rapporto, distribuito all'inizio di agosto, nel quale il problema delle sperimentazioni è affrontato nei suoi vari aspetti politici, culturali e pedagogici e che contiene anche una sintesi dei concetti che dovrebbero apparire in una legge sulle innovazioni scolastiche.

Nel presente articolo cerchiamo di riassumere molto brevemente l'impostazione data al problema dall'Ufficio studi e ricerche e, a pagina 4, pubblichiamo integralmente la sintesi del rapporto. Precisiamo che il Dipartimento della pubblica educazione non ha ancora preso decisioni sul seguito da dare al rapporto.

Secondo il rapporto dell'Ufficio studi e ricerche il problema delle sperimentazioni va inserito nel più vasto contesto del cambiamento nella scuola, il quale, a sua volta, ha evidenti implicazioni con il cambiamento generale in atto nelle società del nostro tempo. Oltre alla necessità di tener conto dei nuovi bisogni dell'economia, dell'evoluzione impressionante delle conoscenze scientifiche e tecniche e dei risultati delle ricerche nelle scienze dell'educazione, alla scuola si pone oggi il problema di fondo di sapere quale funzione vuole svolgere nella società, cioè, citando gli opposti limiti estremi, se debba essere una docile cinghia di trasmissione del sapere oppure se debba assumere funzioni di rielaborazione critica della realtà che le permetterebbero di diventare un'istituzione sociale con una propria autonomia e un potere di dialogo con le altre.

Sperimentare nella scuola significa introdurre qualcosa di nuovo, sia pure con criteri di prudenza e di controllo. È allora indispensabile riflettere sul nuovo che si vuole introdurre, prima e più che sulle pratiche per introdurlo.

Per questo il rapporto ha come tema l'**innovazione** nella scuola, la quale si iscrive nei processi di **cambiamento** e presuppone:

a) la **ricerca** come momento di analisi-interpretazione dei fenomeni scolastici

e di definizione di nuove intenzioni e soluzioni;

b) la **sperimentazione**, come momento di lavoro nel vivo della realtà scolastica volto a precisare, verificare e ristrutturare le soluzioni scelte;

c) la **riforma**, come fase di introduzione generalizzata di nuove soluzioni elaborate, di regola, nelle due fasi precedenti.

L'innovazione può concernere qualunque aspetto della scuola: gli scopi e gli obiettivi, l'organizzazione, le modalità di gestione, i contenuti culturali e pedagogici. Essa si può collocare tra due poli estremi, l'uno costituito da iniziative che modificano profondamente la filosofia e il ruolo sociale dell'educazione, l'altro costituito da cambiamenti superficiali e insignificanti (gadget). La innovazione nella scuola, per essere veramente tale, richiede perciò un orientamento nel campo dei valori, dell'ideologia, della politica e porta inevitabilmente a interrogarsi sulle finalità della scuola.

Ciò non implica per niente l'annullamento del punto di riferimento scientifico, che ha anzi un'importanza fondamentale, ma che, specialmente, nelle scienze umane, non è mai disgiunto da elementi etico-politici. In che direzione si vuole innovare nella scuola? Le possibilità sono diverse: semplici adattamenti della scuola tradizionale, impulso alle nuove tecnologie educative che però non modificano di per sé sostanzialmente il ruolo dell'educazione, attivismo pedagogico, tendenze «non direttive» e socio-pedagogiche, al limite descolarizzazione della società.

Qualunque sia la scelta, secondo l'Ufficio studi e ricerche sarebbe sbagliato immaginare che un'innovazione abbia un valore circoscritto a se stessa. Essa si iscriva necessariamente in un progetto o modello educativo globale che deve essere presente in chi desidera promuovere una politica di innovazione scolastica.

Il rapporto contiene, di conseguenza, alcune proposte di sviluppo e di cambiamento qualitativo della scuola da perseguire attraverso una politica di innovazione volta ad ampliare considerevolmente i contenuti democratici delle istituzioni educative.

Esse sono riassunte nei punti da 6 a 11 della Sintesi, che costituiscono anche una sorta di griglia, sia pure a maglie larghe, grazie alla quale è anche possibile valutare le proposte di innovazioni. Il fatto che questi concetti siano contenuti in una legge è importante in quanto permette di coinvolgere sia il mondo della scuola — che dovrà essere chiamato a pronunciarsi e a rielaborare le proposte dell'Ufficio studi e ricerche — sia gli organismi politici nella definizione

ne del tipo di scuola che si vuole promuovere.

Per quanto concerne i procedimenti di introduzione delle innovazioni — ricerca, sperimentazione, riforma — l'Ufficio studi e ricerche analizza innanzitutto l'evoluzione avvenuta negli ultimi anni nella concezione scientifica. A una metodologia sperimentale pedagogica largamente copiata da quella elaborata nelle scienze naturali si va sempre più sostituendo una metodologia che tiene conto della specificità delle scienze umane e sociali, che riconosce le diversità dei fenomeni umani rispetto a quelli naturali, che abbandona la rigidità dei metodi fondati sulla quantificazione per accentuare l'analisi qualitativa dei fenomeni.

In seguito il rapporto passa in rassegna le tappe dei processi innovativi e il ruolo di ogni persona o gruppo interessato ad essi. I punti della Sintesi da 12 a 24 riassumono le concezioni aggiornate sui processi innovativi, intesi come l'espressione della vita di un'istituzione che ha una sua dinamica interna e che inoltre dovrebbe largamente interagire con il mondo politico, economico e culturale, partecipando con essi all'evoluzione globale della società.

L'Ufficio studi e ricerche ritiene superata una concezione che vede le innovazioni calate dall'alto (poteri politici, università ecc.), elaborate e valutate da specialisti con i docenti nel ruolo ristretto di realizzatori guidati. Tutte le componenti della scuola e della società hanno il diritto di chiedere l'avvio di processi innovativi, tutte devono essere interessate alle proposte e agli sviluppi degli stessi e, seppure con compiti diversificati, tutte devono partecipare all'elaborazione della politica scolastica. Questo principio concerne non solo le innovazioni, ma evidentemente tutta la gestione della scuola. Si giunge così all'impatto del problema decisionale: mentre da una parte si riconosce che gli organi attualmente responsabili in materia di politica e di gestione scolastica non realizzano ancora il principio della partecipazione di tutte le componenti, dall'altra si ritiene inopportuno creare organismi associativi o collegiali solo per le innovazioni.

L'Ufficio studi e ricerche propone perciò di allargare il campo d'indagine e di risolvere il problema decisionale delle innovazioni-sperimentazioni nel momento in cui si avrà come riferimento una nuova impostazione della gestione della scuola.

La relazione con lo «statuto giuridico del docente» è evidente: diremmo, in una formula di sintesi, che si passa dalla necessità, emersa nel 1972, di definire il **ruolo e i diritti-doveri del docente** a quella di definire i **principi e le modalità della gestione della scuola**.

Analisi della contestazione giovanile

XI. La teoria critica della società

I fondamenti teorici dell'impegno politico radicale

L'altra via aperta ai giovani che rifiutano la civiltà tecnologica non muove alla ricerca di una dimensione di fuga, nella droga o nel misticismo; propone invece un'ipotesi di ristrutturazione globale della società che, anche se nebulosamente definita, prende le mosse da nuclei teorici di una complessità non comune.

Sarebbe semplicistico ritenere che i fondamenti teorici della contestazione siano tutti riconducibili al solo marxismo: anche se la componente marxiana resta quella dominante, ad essa si intrecciano motivi e temi di provenienza diversa, dalla sociologia tedesca della Scuola di Francoforte alla problematica psicanalitica sviluppata da autori come Fromm, Reich e Marcuse.

La storia di questi fermenti culturali può essere fatta iniziare coi primi anni del Novecento, quando lo storicismo tedesco s'incontra con la metodologia di ricerca sociale propria del marxismo e ne assimila, pur sottoponendoli a revisione, alcuni temi fondamentali 1). Max Weber e Karl Mannheim soprattutto, eliminando dal materialismo dialettico l'interpretazione deterministica prevalsa col positivismo, approfondiscono una metodologia d'indagine che consideri non solo le influenze della struttura economica sull'apparato culturale in quanto ideologia, ma le interrelazioni tra il culturale e l'economico, con la possibilità, da parte della cultura, di trascinarsi anche l'organizzazione politica ed economica in una trasformazione strutturale.

Dal 1929 al 1933 Mannheim occupa la cattedra di sociologia a Francoforte: inevitabilmente il suo pensiero influenza quello di Max Horkheimer, che dal 1931 diviene direttore dell'Institut für Sozialforschung di Francoforte. Con Horkheimer e la sua scuola le premesse teoriche del marxismo e della sociologia tedesca vengono applicate in concreto all'analisi critica della società e della cultura borghese capitalistica.

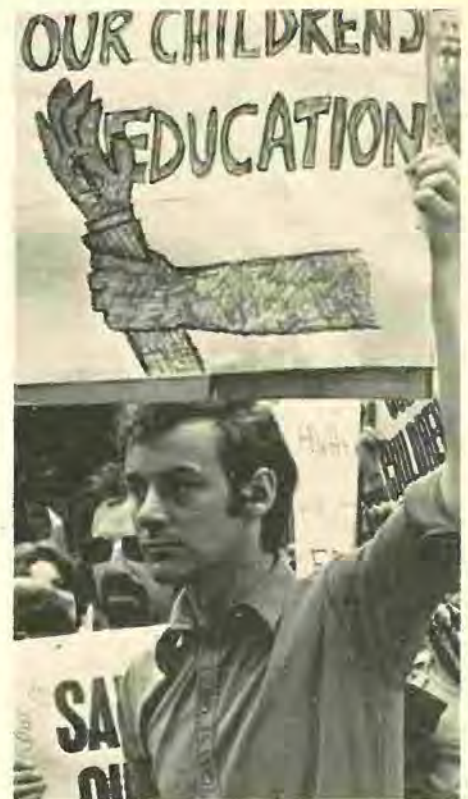
La critica della ragione strumentale

La civiltà occidentale si è sviluppata potenziando quel tipo di razionalità che Horkheimer chiama «ragione strumentale» o «formalizzata». I suoi caratteri si definiscono in antitesi a quella che fu la funzione della ragione nella civiltà preindustriale: un tempo, la ragione costruiva cosmologie e metafisiche complesse, il cui fine era quello di organizzare Dio, uomo e mondo in una struttura ordinata, il cui stesso carattere sacro consentiva di determinare i fini delle operazioni umane e i valori dell'organismo sociale. La ragione poteva così stabilire

una gerarchia di valori la cui validità era garantita dallo stesso sistema metafisico da cui veniva ricavata: e la vita, nel suo complesso, acquistava un significato proprio in rapporto ai valori e ai fini sanciti dalla ragione. Ma con l'Illuminismo, con lo sviluppo del pensiero scientifico e, soprattutto, con l'avvento di una tecnologia industriale, la funzione della razionalità è cambiata: la ragione rifiuta l'elemento metafisico, e riduce il suo ruolo a quello di *strumento* per il funzionamento tecnico dell'organismo civile 2). In altri termini: l'esempio più calzante di ragione strumentale è fornito dalla matematica. Essa è un ottimo strumento per eseguire operazioni astratte, ma non ha alcuna utilità al di fuori di questo ambito puramente strumentale. Essa ci dirà *come* dobbiamo fare per costruire un ponte che si regga, o un macchinario che funzioni; ma non sarà in grado di dirci *perché* il ponte o la macchina vadano costruiti, né se queste operazioni abbiano un valore al di fuori del puro calcolo utilitaristico. Ora, mentre la ragione metafisica, che traccia il significato del mondo, dei suoi valori e dei suoi fini, è andata scomparendo, si è progressivamente affermata la sola ragione strumentale. «Quali sono» — si chiede Horkheimer — «le conseguenze del formalizzarsi della ragione? La prima di esse sta nel fatto che i concetti di giustizia, di eguaglianza, di felicità, di tolleranza, tutti i concetti insomma che nei secoli precedenti il nostro si credevano una cosa sola con la ragione o sostanzialmente da essa, hanno perso le loro radici intellettuali. Sono ancora scopi e fini, ma non esiste più nessuna entità razionale autorizzata a darne un giudizio positivo e a metterli in rapporto con una realtà oggettiva... L'affermazione che la giustizia e la libertà sono di per sé migliori dell'ingiustizia e dell'oppressione è scientificamente indimostrabile e inutile; e all'orecchio nostro suona ormai tanto priva di significato quanto potrebbe esserlo l'affermazione che il rosso è più bello dell'azzurro e le uova migliori del latte» 3).

L'irrazionalità del sistema

Il sorgere di un'economia capitalistica ha affrettato e consolidato il prevalere della ragione strumentale; reciprocamente, si può dire che la ragione strumentale ha consentito lo sviluppo del capitalismo. Si è visto che la ragione formalizzata opera non sul reale concreto, ma su concetti astratti: questa forma di pensiero è tipica di un'economia monetaria sviluppata, in cui si tende a considerare ogni cosa non per le sue caratteristiche concrete individuali, ma secondo la categoria astratta della merce 4). Simmel, del resto, ha mostrato come l'istituzione di un'economia monetaria sia stata determinante per lo sviluppo delle nostre capacità di pensiero astratto, non solo in materia economica, ma per ogni ambito d'esperienza 5). Nasce così un tipo d'uomo per il quale un albero non è più un albero, ma le-



gnome» 6); un uomo per il quale ciò che conta è la razionalità (nel senso di funzionalità) del sistema produttivo e dell'organizzazione sociale: «È sempre minore il numero delle cose che si fanno senza un secondo fine. Una gita fuori città, fino alle rive di un fiume e alla cima di un monte, sarebbe irrazionale e stupida, giudicata da un punto di vista utilitaristico: un passatempo sciocco e dispersivo. Per la ragione formalizzata, un'attività è ragionevole solo quando serve a un altro fine, per esempio a quello della salute o del riposo, e quindi a migliorare l'efficienza e la capacità di lavoro di colui che vi si dedica» 7). L'unico valore condiviso dalla ragione strumentale è l'efficienza: ciò che importa è che il sistema funzioni; ma non ci si chiede più (perché la ragione non è più in grado di dirlo) a *che fine* sia volto questo funzionamento, o che valore persegua. Il carattere paradossale di questa situazione sta nel fatto che mentre le singole parti del sistema, e i loro rapporti, sono regolati in maniera razionale, il sistema nel suo insieme è affatto irrazionale, non disponendo di valori e di fini determinati dalla ragione.

(continua)

Franco Zambelloni

Note

1) Sull'incrocio tra marxismo e storicismo, si veda il volume di Pietro ROSSI, *Lo storicismo tedesco contemporaneo*, Torino, 1956; e, con particolare riferimento alla Scuola di Francoforte, il saggio di G. E. RUSCONI, *La teoria critica della società*, Bologna 1968.

2) Per questa tematica, cfr. soprattutto il volume di HORKHEIMER, *Eclisse della ragione*, Torino 1969, e quello di HORKHEIMER e ADORNO, *Dialettica dell'illuminismo*, Torino 1966.

3) M. HORKHEIMER, *Eclisse della ragione*, cit., p. 27.

4) Si veda, in proposito, l'analisi condotta da G. LUKACS nel saggio su *La reificazione e la coscienza del proletariato*, in *Storia e coscienza di classe*, Milano 1967.

5) G. Simmel, *Philosophie des Geldes*, Leipzig 1900.

6) K. MANNHEIM, *Uomo e società in un'età di ricostruzione*, Roma 1972, p. 29.

7) *Eclisse della ragione*, cit., p. 38.

Sintesi dei concetti da inserire in una legge sulle innovazioni scolastiche

Dal rapporto dell'Ufficio studi e ricerche: **L'innovazione nella scuola**, luglio 1975; 75.03.

Scopo

1. Considerata la rapida evoluzione politica, culturale e economica della nostra società e la necessità di rafforzare i contenuti democratici della scuola, la legge da elaborare ha lo scopo di incoraggiare e regolamentare l'innovazione scolastica e di fare in modo che essa diventi un elemento caratterizzante della vita della scuola.

Definizioni e campi di applicazione

2. L'**innovazione** è l'insieme dei processi trasformativi del sistema scolastico, che esprimono la dinamica della sua vita interna e che gli permettono di partecipare all'evoluzione culturale, economica e politica della società.

3. Di regola le innovazioni sono elaborate mediante processi di **ricerca** e di **sperimentazione** intesi a determinare i reali bisogni innovativi, a cercare le soluzioni appropriate, a verificarle e a rielaborarle attraverso l'esperienza, e a determinare i problemi che essa pone all'insieme del sistema scolastico. Le soluzioni innovative vengono adottate nella scuola attraverso **riforme** che ne precisano gli aspetti organizzativi, finanziari e di programmazione.

4. L'innovazione scolastica concerne:

- a) i fini e gli obiettivi della scuola nel suo contesto sociale, culturale e economico;
- b) le strutture della scuola;
- c) la gestione della scuola;
- d) i contenuti culturali, pedagogici e organizzativi dell'insegnamento.

5. Nel campo dei contenuti culturali e pedagogici dell'insegnamento i programmi hanno carattere orientativo, per cui è assicurata al docente la necessaria libertà didattica, espressiva e di sperimentazione, come espressione del proprio impegno morale e professionale e nel rispetto del libero sviluppo della personalità degli allievi.

Finalità e orientamenti dell'innovazione scolastica

nelle finalità della scuola e nei suoi contenuti socio-culturali

6. La politica di innovazione tende a fare in modo che la scuola soddisfi sempre meglio ai suoi fini, che consistono nel favorire lo sviluppo massimo della persona umana

chiamata a contribuire criticamente al progresso morale, culturale e economico della società nel rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali.

A tale fine la scuola:

a) favorisce lo sviluppo e la formazione globale e equilibrati di ogni persona attraverso un'attività che valorizzi tutte le attitudini e i bisogni espressivi e che formi una personalità progressivamente autonoma, responsabile e aperta alla cooperazione con gli altri;

b) permette, nella prospettiva dell'educazione permanente, di acquisire una formazione culturale e professionale viva e stimolante, attraverso forme di studio attive interdisciplinari e l'applicazione delle tecniche del lavoro individuale e di gruppo atte a sviluppare le capacità di autoformazione, di ricerca e di creatività;

c) stimola ogni persona a elaborare una propria concezione del mondo e a scegliere un proprio ruolo da svolgere nella società, attraverso la trasmissione e la rielaborazione critica degli elementi fondamentali della cultura umana e la presa di coscienza dei grandi problemi della vita, delle società e delle civiltà, visti nel loro sviluppo storico e nel loro possibile divenire;

d) sviluppa gli ideali democratici, attraverso la pratica, connotata alle diverse età degli allievi, dei principi di libertà e di partecipazione nell'elaborazione delle attività educative e didattiche;

e) si propone di far raggiungere a tutti gli allievi i suoi obiettivi fondamentali, grazie in particolare a procedure di compensazione, di valutazione e di adattamento delle strategie didattiche alle caratteristiche culturali e attitudinali degli allievi.

nella gestione del sistema scolastico

7. Le innovazioni nella gestione della scuola tendono a realizzare i principi che ogni sua componente deve avere un ruolo attivo, che l'istituzione scolastica deve aprirsi alla comunità sociale e civica con la quale interagisce e che le sedi devono godere della necessaria autonomia culturale, all'interno di programmi che assicurino il coordinamento, per attuare non solo la trasmissione della cultura ma anche la sua continua elaborazione.

8. Gli organismi di gestione del sistema scolastico — ai vari livelli della sede, della regione e del Cantone — costituiranno perciò delle strutture di elaborazione, di dialogo e di decisione, riservate le funzioni degli organi legislativi e esecutivi costituzionali, nelle quali si incontrano, secondo modalità da stabilire, il corpo insegnante, la componente direttiva e amministrativa, gli allievi delle scuole post-obbligatorie, i genitori e i rappresentanti del mondo culturale, economico e del lavoro.

nelle strutture e nell'organizzazione del sistema scolastico

9. Il sistema scolastico si organizza progressivamente secondo il principio dell'educazione permanente, tesa a rendere costante su tutta l'esistenza l'apporto dell'educazione al miglioramento della qualità della vita individuale e sociale, a favorire il riorientamento e ad assicurare il perfezionamento e il riciclaggio professionali.

10. I vari tipi di formazione susseguenti al periodo obbligatorio — nel quale lo scopo è di dare a tutti un'educazione fondamentale comune e a ognuno possibilità di arricchimento secondo interessi e attitudini — si differenziano da un punto di vista funzionale ma non da quello dei loro valori sociali e educativi, comprendono una parte socio-culturale comune e sono il più possibile intercambiabili.

nella formazione dei docenti

11. La formazione dei docenti di ogni ordine e grado si organizza progressivamente secondo i principi dell'educazione permanente che consentano ai docenti di elaborare e praticare direttamente i nuovi orientamenti della scuola e di elevare il loro grado di consapevolezza sociale, culturale e psico-pedagogica.

La gestione dei processi innovativi

12. L'innovazione scolastica nasce da attività di riflessione, di ricerca e di sperimentazione che devono coinvolgere, nella misura più completa possibile, tutte le componenti della scuola (docenti, allievi, genitori, amministrazione, servizi di ricerca, di documentazione e di consulenza), le istituzioni del mondo del lavoro, della cultura e della politica e le autorità legislative e esecutive costituzionali.

Le componenti della scuola e le istituzioni del lavoro, della cultura e della politica hanno diritto di chiedere l'applicazione di ricerche e sperimentazioni che comportano la **deroga temporanea** alle vigenti disposizioni di legge, di regolamenti e di programmi d'insegnamento.

13. Le istanze competenti a autorizzare, secondo i contenuti e lo spirito della presente legge, lo svolgimento di ricerche attive e di sperimentazioni sono:

a) il Consiglio di Stato quando si imponga la deroga temporanea a norme di legge o di regolamenti;

b) gli organismi di gestione della scuola (a livello locale, regionale e cantonale) (*) quando l'esperienza concerna l'applicazione di programmi con obiettivi sostanzialmente diversi da quelli vigenti oppure nuove forme di vita delle comunità scolastiche nell'ambito dell'autonomia delle sedi o delle regioni, riservata la competenza del Consiglio di Stato a decidere in materia finanziaria.

Il Consiglio di Stato informa il Gran Consiglio sull'evoluzione dei processi innovativi con rapporti annuali.

14. Ogni proposta di sperimentazione deve precisare le intenzioni innovative, le ragioni

della soluzione sperimentale scelta, i problemi presumibili che essa provoca nel sistema scolastico e le soluzioni previste, un piano che indichi i tempi e i modi della sperimentazione, i servizi di assistenza ai docenti, le prospettive di estensione e di generalizzazione.

Annualmente i responsabili della sperimentazione presentano alle autorità che l'hanno autorizzata un rapporto descrittivo e valutativo da diffondere in tutti gli ambienti interessati.

15. Prima di decidere su una proposta di sperimentazione, occorre informare e consultare le persone e gli enti ad essa interessati.

16. Dopo un congruo periodo di esperienze, tenuto conto dei risultati osservati e delle opinioni di tutti gli enti interessati, le soluzioni innovative sono codificate in leggi, regolamenti e programmi d'insegnamento secondo la procedura legale e danno luogo alle relative riforme.

17. La ricerca e la sperimentazione nell'ambito dei processi innovativi sono condotte da gruppi di docenti o da singoli docenti, con la partecipazione e l'assistenza di esperti o di animatori e dei servizi del Dipartimento della pubblica educazione. Il Consiglio di Stato e gli organismi di gestione della scuola possono istituire, per ogni iniziativa innovativa,

- a) classi sperimentali;
- b) sedi sperimentali;
- c) comprensori scolastici sperimentali

precisando di volta in volta le disposizioni particolari della sperimentazione.

18. Una sperimentazione può essere definita di ricerca o progressiva. Una sperimentazione di ricerca ha come scopo di verificare il principio stesso dell'innovazione proposta oppure di verificare una soluzione che suggerisce molti dubbi sui suoi effetti reali, oppure di costruire progressivamente una soluzione per un determinato problema. In questo caso il numero delle classi interessate deve essere mantenuto limitato e alla fine di un determinato periodo occorre concludere nel senso dell'abbandono dell'esperienza oppure della sua continuazione come sperimentazione progressiva.

Una sperimentazione progressiva ha come scopo di introdurre gradualmente nel sistema scolastico un'innovazione i cui fini non sono più in discussione e la cui soluzione pedagogica ha solo bisogno di adattamenti e di correzioni che solo l'esperienza diretta può suggerire. In questi casi il numero delle classi interessate può essere aumentato gradualmente, a condizioni che non superi il 30% degli allievi interessati. Per superare tale proporzione occorre procedere nel senso della riforma (punto 16).

19. La valutazione di un'esperienza è svolta in primo luogo dai suoi stessi attori e dai servizi di ricerca e di animazione, e deve tenere in considerazione l'insieme delle condizioni in cui si è svolta, dei processi messi in atto e dei risultati conseguiti.

In casi particolari le competenti autorità possono incaricare enti esterni di collaborare alla valutazione e di presentare un rapporto.

20. Le autorità competenti possono decretare l'interruzione di una sperimentazione in casi eccezionali, quando l'esperienza abbia seguito un corso manifestamente e volutamente diverso da quello previsto o quando i risultati si rivelino inferiori alle aspettative.

21. Tutte le misure devono essere previste affinché una sperimentazione non arrechi danno all'educazione e al curriculum scolastico degli allievi.

22. Nessun docente può essere obbligato a svolgere una sperimentazione di ricerca. In caso di sedi o di comprensori sperimentali lo Stato o i Comuni sono tenuti a soddisfare le richieste di trasferimento. Eventuali risultati negativi di una sperimentazione autorizzata, condotta nel modo previsto, non devono avere influenze negative sul rapporto d'impiego e sulla carriera dei docenti sperimentatori.

23. Le autorità scolastiche sono tenute a creare le condizioni idonee per la buona riuscita di ogni processo innovativo autorizzato, in particolare mediante:

- l'organizzazione di opportune forme di aggiornamento degli insegnanti;
- la messa a disposizione dei gruppi sperimentali di esperti, di animatori e dei servizi di ricerca, di documentazione e di produzione didattica;
- la definizione di condizioni di lavoro compatibili con l'impegno richiesto dalla sperimentazione e dall'aggiornamento;
- l'informazione dei genitori, di altri enti interessati e, quando sia richiesta da particolari circostanze, dell'opinione pubblica, al fine di favorire la comprensione dell'iniziativa innovativa e la partecipazione al suo svolgimento.

24. Il Dipartimento competente promuove l'elaborazione — da parte dei docenti, di esperti, dei servizi di documentazione e di ricerca — dei programmi scolastici orientativi che:

- a) precisino:
 - gli scopi e gli obiettivi generali di ogni ordine di scuola
 - il significato culturale e pedagogico dei contenuti, dei metodi e degli obiettivi fondamentali dei vari insegnamenti e le loro modalità di coordinamento
 - le indicazioni sulla progressione dell'insegnamento negli anni di studio;
- b) consentano, compatibilmente con le necessità di coordinamento tra le sedi, di applicare i principi della libertà d'insegnamento e della partecipazione degli stessi allievi all'elaborazione delle attività educative, espressi nei punti 5. e 6. lettera d) del presente testo.

(*) Il presente testo non precisa sufficientemente quali sono le autorità competenti a autorizzare lo svolgimento di sperimentazioni che implicano un'impostazione dell'insegnamento diversa da quella prevista nei programmi orientativi. Le ragioni sono spiegate al paragrafo 78. Pensiamo che il problema può essere risolto solo avendo il quadro degli organi di gestione del sistema scolastico che realizzino il principio della partecipazione di tutte le sue componenti. (Si veda anche l'editoriale del presente numero della rivista).

Testo dell'iniziativa in forma generica

Presentata dai deputati A. Bottani - Bignasca - Fossati - Duchini.

Oggetto: promulgazione di una legge speciale sulle sperimentazioni scolastiche.

Nella scuola ticinese, come del resto avviene in ogni altro paese, sono in atto sperimentazioni pedagogiche di vario genere: insegnamento del francese nelle scuole elementari e nelle scuole maggiori; matematica moderna; insegnamento linguistico e scientifico particolare; educazione sessuale; scuola montana; scuola verde; ricuperi scolastici individualizzati o per classi; classi speciali; ginnastica correttiva; ecc. ecc..

Il diffondersi di queste sperimentazioni promosse dagli organi del Dipartimento della pubblica educazione e a volte dai docenti stessi con o senza autorizzazione da parte dei competenti uffici di vigilanza della scuola, richiede l'urgente emanazione di una legge che regoli queste iniziative, per la salvaguardia dei principi generali ed informativi dell'istruzione e dell'educazione, per una formulazione migliore di essi, per evitare soprattutto di mettere in difficoltà gli allievi ed i docenti nel passaggio da classe a classe, da un ordine di scuola a un altro.

La nuova legge in particolare deve: stabilire i limiti delle sperimentazioni pedagogiche e fin dove esse possono derogare dai programmi in vigore e le modalità d'interruzione di esse ove risultassero inutili e dannose;

fissare le procedure per la concessione delle autorizzazioni ad iniziare sperimentazioni; indicare le formalità di collaborazione (famiglie, Comuni, ecc) e i termini di redazione dei rapporti definitivi sui singoli esperimenti, tali da permettere alle competenti autorità di prendere decisioni conclusive entro periodi ben definiti.

Non è inutile avvertire che la maggior parte delle sperimentazioni in atto nella nostra scuola non hanno una base legale e spesso, al di là della loro intrinseca validità, suscitano disagi proprio per l'insofferenza di ordine e di regolamentazione.

In alcuni Cantoni svizzeri, in particolare in quelli dove le nuove tendenze scolastiche si sono più largamente manifestate, al fine di adeguare il livello della scuola alle necessità di una società in continuo sviluppo, sono state promulgate leggi particolari, destinate a diventare capitoli della legge scolastica prioritaria.

La presente richiesta non significa diffidenza verso i principi della sperimentazione in quanto gli autori dell'iniziativa si rendono perfettamente conto quanto essa possa essere vitale per il progresso dell'educazione, ma ritengono che una legislazione efficace e chiara assicura una più valida introduzione delle innovazioni scolastiche.

I sottoscritti deputati ritengono che una pianificazione ragionata dell'innovazione pedagogica è ottenibile solo mediante una base legale ed è ciò appunto che l'iniziativa richiede al Consiglio di Stato entro breve lasso di tempo.

Bellinzona, 19 febbraio 1974

L'aggiornamento e l'abilitazione all'insegnamento nella scuola media per i docenti in carica nel settore medio

Rapporto dell'Ufficio studi e ricerche

Presentazione

Il presente rapporto contiene:

- i risultati della consultazione promossa dalla Sezione pedagogica sul testo concernente l'abilitazione e l'aggiornamento dei docenti attualmente in carica nel settore medio, pubblicato sul Nro 32 di Scuola ticinese;
- alcune osservazioni sulle risposte pervenute;
- un commento sullo scopo dei corsi e sui loro criteri d'impostazione;
- il nuovo progetto di regolamento che abbiamo elaborato — discutendone con il Capo dell'UIM, il Presidente della CDG e gli esperti ginnasiali — in seguito alla consultazione stessa.

Esso è indirizzato al Dipartimento della pubblica educazione perché esamini il Progetto di regolamento e gli faccia seguire l'iter legale, e a tutti coloro che hanno risposto alla consultazione promossa dalla Sezione pedagogica, per informazione. Chi desiderasse intervenire di nuovo sul problema con critiche e controproposte può farlo entro la fine di ottobre 1975. Possiamo assicurare che il Progetto di regolamento non

verrà discusso in Consiglio di Stato prima di tale data.

Il Progetto di regolamento qui presentato amplia il discorso contenuto nel testo pubblicato sul Nro 32 di Scuola ticinese — che doveva essere considerato una guida alla discussione, non un avamprogetto di regolamento — e ne modifica alcune parti. Il Progetto assimila, a nostro avviso in misura notevole, le aspirazioni più generali dei docenti emerse tramite la consultazione, e tenta di comporre in modo equilibrato diverse condizioni oggettive e esigenze, quali

- il testo dell'art. 33 della legge SM;
- la necessità a nostro avviso prioritaria di intensificare l'attività di aggiornamento;
- la necessità di trovare uno spazio per l'aggiornamento all'interno dell'orario di lavoro dei docenti;
- la necessità di garantire un «rendimento» ai corsi di aggiornamento;
- l'aspirazione crescente (e legittima) del corpo insegnante a partecipare alla gestione della scuola.

Le soluzioni prospettate rappresentano a nostro avviso le condizioni ragionevoli e non certamente ottimali per fare in modo che l'aggiornamento dei docenti non diventi una formalità priva di contenuti innovativi.

1.2. Contenuti delle risposte

Abbiamo cercato di reperire i concetti contenuti in ogni lettera e di raggruppare quelli molto simili, anche se presentati con espressioni diverse. Il tipo di presentazione scelto (come ogni altro, a noi è parso questo il più informativo) provoca una certa perdita di informazione per la mancanza dei toni e delle sfumature presenti invece in ogni lettera. Crediamo comunque che il nostro schema rappresenti fedelmente il contenuto delle risposte in nostro possesso. Nel punto 1.3. faremo una sintesi cercando di recuperare quanto inevitabilmente si perde con le presentazioni schematiche. Rileviamo che nell'elenco non abbiamo riportato semplici affermazioni di accordo con l'uno o l'altro punto del testo pubblicato sul Nro 32 di Scuola ticinese.

La sintesi delle osservazioni degli studenti di Ginevra (36) è fatta a parte, per la difficoltà di integrarla nel quadro abbastanza omogeneo delle risposte dei docenti.

Osservazioni dei docenti

(in neretto i numeri di riferimento delle risposte; vedi 1-1)

Aspetti procedurali e generali

Sarebbe stato opportuno (o necessario) allargare la consultazione a tutto il regolamento di applicazione della legge; prima di iniziare l'aggiornamento occorre definire bene i programmi e il regolamento.

1, 14, 22, 27

Secondo la legge SM la frequenza ai corsi è automaticamente abilitante.

6, 14, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 32, 34, 35

Richiesta di pubblicare i risultati della consultazione.

1, 14, 16, 17, 19, 24, 25, 35

Si è messo l'accento più sull'abilitazione che sull'aggiornamento.

25

Il progetto è stato elaborato senza il contributo dei docenti.

5

È preclusa l'entrata in materia perché mancano i riferimenti di natura scientifica, sindacale e politica.

22

Mancano le necessarie garanzie che devono essere definite nello statuto giuridico.

22, 27

La frequenza del corso abilitante deve sfociare nella nomina di tutti i docenti a tempo pieno; per incaricati a orario limitato: rein-carico automatico o preferenziale.

24

Si chiedono garanzie che l'abilitazione non sia una manovra di licenziamento — riasunzione e garanzie sulla salvaguardia dei posti di lavoro per nominati e incaricati —.

14, 24, 34

1. Risultati della consultazione sul problema dell'abilitazione dei docenti in carica all'insegnamento nella scuola media.

1.1. Elenco delle risposte pervenute all'USR.

Nro di riferimento	Nome dei gruppi	Nro docenti
1.	Docenti del I circ. SMO	82
2.	Docenti SM Stabio	9*
3.	Docenti SM Chiasso	9*
4.	Docenti SM Balerna	12*
5.	Docenti SM del Luganese	40
6.	Docenti SM di Lugano	
7.	Docenti SM di Tesserete	
8.	Docenti SM III circ. (Bellinzonese)	
9.	Docenti SM III circ. (Valli sup.)	46
10.	Docenti SM IV circ. (Losone e dint.)	14
11.	Docenti SM IV circ. (Locarno)	
12.	Docenti SM IV circ. (Gordola e dint.)	
13.	Docenti Sc. avv. prof. e comm. Locarno	12
14.	Collegio docenti ginnasio Viganello	
15.	Collegio docenti ginnasio Mendrisio	
16.	Collegio docenti ginnasio Canobbio	
17.	Collegio docenti ginnasio Bellinzona	
18.	Collegio docenti ginnasio Locarno via Varesi	30
19.	Collegio docenti ginnasio Giubiasco	
20.	Collegio docenti ginnasio Morbio Inferiore	
21.	Collegio docenti ginnasio Lugano S. Giuseppe	
22.	Collegio docenti ginnasio Lugano	
23.	Collegio docenti ginnasio Agno	
24.	Collegio docenti ginnasio Biasca	
25.	Collegio docenti ginnasio Locarno Morettina e Losone	
26.	Collegio docenti corso preparatorio alla Magistrale Lugano	
27.	Ass. docenti educ. visiva**	
28.	Gruppo di aggiornamento di geografia	
29.	Docenti di matematica ginnasio Bellinzona	
30.	Docenti educazione musicale dei ginnasi	13
31.	Docenti di scienze IV-V ginnasio	16
32.	Conferenza direttori dei ginnasi	
33.	Collegio ispettori scuole medie obbligatorie	
34.	Associazione cantonale docenti socialisti	
35.	Gruppo docenti VPOD	
36.	Studenti ticinesi in pedagogia e psicologia dell'Università di Ginevra	23

* I docenti delle SM di Chiasso, Stabio e Balerna hanno scritto una propria lettera e inoltre hanno sottoscritto il documento collettivo che figura al Nro 1.

** I docenti di educazione visiva hanno scritto una lettera al DPE contenente prese di posizione su diversi problemi; nel presente rapporto abbiamo considerato solo quanto attiene all'aggiornamento e all'abilitazione.

Condanna per la mancata consultazione delle associazioni magistrali e sindacali.

34

Chiarire i criteri di chiamata dei docenti.

26

Chiarire l'espressione «secondo le necessità» (legge SM art. 33).

27

Abilitazione e aggiornamento

L'aggiornamento è necessario; va inserito nel concetto più generale di educazione permanente; distinguere nettamente abilitazione e aggiornamento; il secondo non deve essere in funzione del primo ma del perfezionamento dei docenti e della scuola.

1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 30, 32, 33, 34, 35

Si respinge il concetto di abilitazione come esame, lavoro da discutere ecc.; è sufficiente aver seguito i corsi di aggiornamento.

1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 30, 34, 35

Non esami per l'abilitazione, ma altri criteri: frequenza regolare ai corsi, relazioni, produzione di materiale didattico ecc.

32

Il colloquio finale dovrebbe essere inteso a verificare il lavoro svolto durante il corso.

9, 33

Il criterio per l'abilitazione deve essere l'aver sperimentato durante il corso i nuovi programmi.

2

La forma dell'esame deve essere basata sull'esperienza, non essere nozionistica.

10

Non esami ma verifica continua con esperti.

11

Il colloquio deve vertere sull'esperienza didattica svolta durante il corso, senza esperiti universitari.

12

Dare l'avvio a una politica di libera sperimentazione e di autoaggiornamento.

22

Condizioni di lavoro

Necessità di comprendere il tempo di aggiornamento nell'onere di insegnamento; congrua riduzione d'orario.

6, 8, 14, 16, 17, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 34, 35

Onere di insegnamento e di trattamento = a quello del ginnasio; effettiva riduzione orario docenti SMO.

1, 2, 5, 9, 11, 12

Almeno 2 ore di riduzione.

15, 20, 31, 32

Almeno 3 ore di riduzione.

18, 23

Le ore di sorveglianza non valgono come riduzione d'orario (SMO).

10, 11, 12, 33

Riduzione orario di insegnamento con modifiche all'orario degli allievi.

13, 33

Se non per tutti, riduzione almeno per chi ha orario carico (28 ore e oltre).

13

Gestione e organizzazione dei corsi

L'aggiornamento deve essere gestito dai docenti in collaborazione con gli esperti; partecipazione dei docenti all'organizzazione e alla conduzione dei corsi; tener conto delle esigenze dei docenti nei programmi dei corsi.

1, 6, 8, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 30, 32, 34, 35

Creare un gruppo responsabile comprendente in misura prevalente docenti SMO e G.

5

Definire l'ufficio o l'organismo del DPE responsabile; costituire un piccolo gruppo operativo.

32

Chiarire l'organo responsabile di tutta l'operazione SM.

33

Impostare i corsi in forme attive, seminari, lavori di gruppo, partecipazione dei docenti.

5, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 23, 24, 26, 32, 33

Gratuità assoluta dei corsi.

6, 8

Corsi in forma massiva per tutti i docenti insieme, nelle varie località, perché tutto il corpo insegnante sia pronto per la SM; contatti tra i gruppi stabiliti tramite gli esperti e direttamente; verbali; monografie.

21

Struttura e durata dei corsi

Corsi biennali per 1 materia.

2, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 21, 23, 26, 31, 32, 33

Possibilità di seguirne successivamente altri.

8, 10, 11, 13, 23, 32, 33

Corsi biennali per 2 materie.

3

Corsi annuali per 1 materia

20

Abilitazione in 2 materie (senza precisazione di tempo).

5

Pericoli di formare specialisti di una sola materia.

1, 3

Garantire la libertà di scelta tra le materie; non abbinamenti fissi; tenere distinti i corsi di storia e geografia.

5, 12, 13, 15, 16, 19, 32

Irrilevante e burocratica la scelta tra corsi annuali e biennali.

8

2 materie per 2 anni o un mese d'estate.

7

Prima materia 2 anni, seconda 1 anno solo.

12

2 anni anche per materie speciali, eventualmente completati con cultura generale.

32

Incontri al mercoledì pomeriggio.

32

Passaggio alla SM già possibile dopo un anno di corsi.

32

Esonero per docenti di età superiore a 60 anni (o 35 anni di insegnamento).

32

Contenuti dei corsi

Dare grande importanza alla metodologia dell'insegnamento, fondarsi sull'esperienza e lo scambio tra i docenti; sperimentare didatticamente i nuovi programmi; sperimentazione controllata.

1, 2, 3, 4, 7, 8, 22, 23, 24, 25, 34

I corsi devono permettere di costruire un programma minimo comune.

7

Il corso abilitante deve essere didattico-metodologico; per le materie valgono gli altri corsi.

14

La parte scienze dell'educazione deve essere bene integrata, partendo dall'esperienza diretta.

16, 17, 19

La parte scienze dell'educazione deve costituire l'elemento di maggiore unificazione del corpo insegnante, quindi deve essere accentuata.

23

L'aggiornamento deve favorire ricerche e studi che riguardano la società del nostro tempo e la realizzazione di un insegnamento veramente formativo.

28

Non è abbastanza evidenziato lo spazio per l'aggiornamento propriamente culturale.

23

Composizione dei gruppi di aggiornamento

Positivo e necessario unire docenti SM e G.

2

Deve essere possibile la differenziazione dei corsi secondo la formazione e le esigenze dei docenti, secondo modalità da stabilire.

14, 23, 26

Si contesta l'intenzione di parificare i docenti SMO e G nella procedura di abilitazione.

18

D'accordo per unione docenti SMO e G, ma occorre prevedere un corso preparatorio per i primi e anche per i docenti G senza titoli idonei per la nomina.

32

Rimuovere gli ostacoli che impediscono di sperimentare nelle SMO.

8

Nessun «supplemento» per docenti SMO.

6

Corsi e sperimentazioni precedenti

Considerare abilitati quelli che stanno seguendo corsi o sperimentazioni, comunque considerare la loro situazione particolare; chiarire meglio quali saranno tenuti in considerazione.

8, 9, 13, 23, 29, 30, 32, 33

Chi deciderà il riconoscimento e in base a quali criteri? Altre domande di chiarimento.

15, 3, 20

Risposta degli studenti di Ginevra

a) Occorre innanzitutto «tradurre» i programmi della scuola media in funzione dell'aggiornamento dei docenti, cioè in conoscenze e comportamenti che i docenti dovranno acquisire per permettere loro di perseguire efficacemente gli obiettivi dei nuovi programmi. Si delinerebbero così i punti d'arrivo dell'abilitazione dei docenti;

b) constatata la notevole disparità dei punti di partenza dei docenti (qualifiche attuali) si impone una individualizzazione dell'aggiornamento: ognuno deve procedere in modi diversi (corsi DPE, altri corsi, studio personale) per raggiungere i medesimi traguardi; non è pedagogicamente giustificabile di sottoporre a un programma unico persone adulte con esigenze molto diverse;

c) per far questo occorre suddividere il tragitto tra i punti di partenza e quelli d'arrivo in unità di apprendimento capitalizzabili (frazioni coerenti dell'insieme delle conoscenze richieste), da scegliere secondo i bisogni individuali;

d) il lavoro personale o di gruppo previsto è da mantenere, quale criterio generale di valutazione dell'abilitazione che permetta di verificare le diverse procedure;

e) tutta l'operazione esige la formazione di un organismo ad hoc, di uno staff di formatori, composto da docenti universitari, esperti, docenti medi;

f) necessità di una riduzione d'orario commisurata al numero delle unità da capitalizzare;

g) l'esigenza generale dovrebbe essere quella di una formazione in due materie e in scienze dell'educazione; il tempo complessivo dovrebbe essere sui due anni, ma non sarebbe fisso per tutti.

1.3. Sintesi delle risposte

Rileviamo innanzitutto che le risposte ricevute sono numerose; quasi tutti i docenti del settore medio hanno voluto esprimersi tramite gruppi di sede o di circondario, di materia o di associazione.

La reazione dei docenti al testo della Sezione pedagogica pubblicato sul Nro 32 di Scuola ticinese è spesso critica, talvolta polemica.

I punti principali della posizione del corpo insegnante sono i seguenti.

1. Si ammette e si auspica vivamente una politica di aggiornamento concepita nel quadro generale della formazione permanente.

2. Esiste una forte e generale opposizione a un concetto di abilitazione che si concretizzi in esami, lavori personali o altre forme di controllo potenzialmente o esplicitamente selettive.

3. Condizione essenziale per un aggiornamento serio è il riconoscimento di una congrua riduzione dell'onere settimanale di lezioni; l'impegno per l'aggiornamento non deve aggiungersi agli oneri attuali.

4. Sebbene le formulazioni siano abbastanza diverse l'una dall'altra, il corpo insegnante desidera avere un ruolo attivo nell'impostazione, nell'organizzazione e nella conduzione dei corsi (concetto espresso, a seconda delle risposte, nei termini di autogestione, cogestione, partecipazione).

5. I corsi stessi devono avere un carattere attivo, seminariale, fondato sulla sperimentazione e sul lavoro dei docenti che mettono in comune le rispettive esperienze.

I cinque punti qui sopra descritti hanno un carattere corale, specialmente i punti 2 e 3. Notiamo che lo scarto reale tra il testo della Sezione pedagogica e le opinioni dei docenti concernono essenzialmente i punti 2 e 3. Per gli altri punti non v'è contrasto di fondo, anche se nel testo della Sezione pedagogica forse essi non risaltavano sufficientemente per la sua brevità.

Presentiamo comunque le nostre osservazioni ad alcune affermazioni contenute nelle lettere dei docenti.

a) Secondo gran parte dei docenti l'art. 33 della legge SM prevede l'abilitazione dei docenti in carica con la sola frequenza di corsi di aggiornamento; esami di abilitazione o altre misure surrogative sarebbero contrari alla lettera di tale articolo.

A noi questa interpretazione non disturba e nel progetto di regolamento qui allegato speriamo di aver scelto la soluzione accettabile da molti se non da tutti. Precisiamo tuttavia quanto segue: nel disegno di legge SM presentato dal DPE al Consiglio di Stato, all'art. 33 non figurava il concetto di abilitazione. Il testo non conteneva l'espressione secondo cui i docenti in carica nel settore medio sarebbero «abilitati e assunti... dopo la frequenza di corsi di aggiornamento...», ma solo «sono assunti...».

L'interpretazione che ne dà ora buona parte dei docenti è la stessa di quella che era nella mente di chi ha presentato il disegno di legge SM al Consiglio di Stato.

Se poi è stato aggiunto il concetto di abilitazione, pensiamo che questo volesse alludere a qualcosa d'altro che non la semplice frequenza ai corsi di aggiornamento; non possiamo pensare che sia un termine ridondante senza contenuto operativo.

Comunque la genesi di un articolo di legge ha un'importanza relativa: noi l'abbiamo presentata per far capire (a chi lo vorrà) le difficoltà che abbiamo incontrato. Resta il fatto che il testo dell'art. 33 è indubbiamente ambiguo.

b) In alcune lettere i docenti criticano il fatto che la consultazione sia avvenuta solo sul problema dell'abilitazione, invece di avvenire su tutto il regolamento di applicazione della legge SM; per alcuni bisogna smetterla di fare consultazioni «a spizzico».

Rileviamo che la presente è la terza consultazione sui problemi della scuola media; la prima concerneva la legge e la seconda i programmi. Non vediamo in qual modo si poteva evitare la separazione tra la consultazione sulla legge e quella sui programmi (quest'ultima è stata indubbiamente una partecipazione ancor più che una consultazione). Non accettiamo perciò la critica, per quanto riguarda la SM, di avere per abitudine di fare consultazioni a spizzico.

Se non abbiamo ancora consultato i docenti su tutto il regolamento di applicazione è per due ragioni, una di fatto e un'altra, senz'altro discutibile, di opportunità.

La ragione di fatto è che il progetto di regolamento elaborato dalla Commissione consultiva per l'attuazione della scuola media non contiene nessuna indicazione sull'abilitazione e sull'aggiornamento. Si pensava, nel periodo della sua stesura, che tale problema dovesse essere demandato alla legge concernente l'Istituto di studi superiori. La ragione di opportunità è la seguente. La consultazione sul regolamento di applicazione della legge SM dovrà essere lunga e impegnativa. Stimiamo che essa chiederà una decina di mesi. Se ancora ci occupiamo di questo lavoro chiederemo che a una serie di riunioni di sede o/e regionali succeda una rielaborazione dell'attuale progetto fatta da una commissione composta da rappresentanti dei docenti eletti in ogni regione o sede, più i rappresentanti delle associazioni magistrali, dei direttori, degli ispettori e degli esperti (si intende del settore medio), secondo una formula ancora da studiare. Una serie di ragioni ci hanno costretto a prevedere tale lavoro nell'anno scolastico 1975/76, non prima.

Di fronte a tale situazione abbiamo ritenuto doveroso e necessario dare un carattere di urgenza e di priorità all'aggiornamento dei docenti. Noi riteniamo secondaria, anche se non priva di valore, l'opportunità di considerare il problema dell'abilitazione in tutto l'insieme del regolamento di applicazione, rispetto a quella di avviare e di intensificare gli sforzi per l'aggiornamento dei docenti. La sola ragione che ci ha spinti a ritenere prioritario l'aggiornamento è che noi vediamo in esso il veicolo principale e essenziale del tentativo di rinnovamento culturale e pedagogico implicito nella riforma della scuola media. La procedura da noi scelta consente, se le autorità saranno d'accordo, di iniziare l'aggiornamento in modo intenso a partire dall'inizio del 1976. L'abbinamento dell'abilitazione con il regolamento d'applicazione avrebbe sicuramente prodotto il ritardo di almeno un anno. E non vediamo, concretamente, con quali vantaggi.

c) L'aggiornamento deve essere gestito con la partecipazione dei docenti, deve essere di tipo seminariale ecc.

Siamo d'accordo, ma ci sembra necessario informare (non facciamo colpa ai docenti se non ne sono ancora informati) che tutti i corsi da noi promossi finora per aiutare i docenti ad applicare i nuovi programmi della scuola media sono stati organizzati secondo tali principi. Ai docenti iscritti a tali corsi non è stata concessa una riduzione d'orario settimanale per motivi che non tocca a noi giudicare. Per il resto non vediamo quale direttivismo o verticismo ci si possa rimproverare. Sui contenuti dei corsi

ci esprimeremo comunque nel capitolo successivo.

d) Diverse risposte dei docenti paventano la possibilità che lo Stato utilizzi l'Istituto dell'abilitazione per licenziare e riassumere i docenti e chiedono la garanzia del posto di lavoro.

Non crediamo che ci sia stata, da parte di chicchessia, la volontà premeditata di selezionare i docenti attualmente in carica nel settore medio. Stando a considerazioni oggettive, non vediamo come lo Stato possa licenziare docenti nominati; e se, per negata ipotesi, si volesse rinunciare ai servizi di docenti incaricati, lo Stato non avrebbe bisogno dell'Istituto dell'abilitazione, visto che il rapporto d'impiego con questi docenti vale per un solo anno.

A nostra volta non vorremmo che l'Istituto dell'abilitazione dei docenti in carica assuma funzioni che non può avere. In particolare va precisato che i docenti senza i titoli di studio idonei per la nomina non possono pretendere di risolvere i loro problemi attraverso i corsi di abilitazione. Non ci opponiamo per niente alla loro partecipazione ai corsi organizzati per la scuola media, ma il loro problema va visto nell'ambito dell'applicazione dell'art. 123 della legge della scuola del 1958, non in quello dell'applicazione dell'art. 33 della legge SM.

2. Scopi dell'aggiornamento e criteri di impostazione dei corsi.

2.1. La necessità e l'importanza dei corsi di aggiornamento sono dati da due ordini di considerazioni:

a) la riforma della scuola media implica non solo un cambiamento delle strutture ma anche del discorso culturale e pedagogico. Nelle motivazioni della riforma si può distinguere un elemento di razionalizzazione del sistema scolastico, un elemento di democratizzazione e un elemento di ristrutturazione qualitativa dei contenuti culturali e pedagogici.

Il secondo e il terzo tipo di motivazioni emergono nella misura in cui si dà importanza, spazio e impegno all'aggiornamento dei docenti. In caso di minimizzazione di esso emerge invece l'elemento di razionalizzazione del sistema scolastico, che noi non riteniamo certo spregevole, ma per lo meno subordinato agli altri;

b) la scuola ticinese si trova, come tante altre, in un momento abbastanza confuso e di crisi, forse perché sta perdendo di valore il modello tradizionale di scuola ma non esiste ancora sufficiente chiarezza e consenso su un altro modello; il corpo insegnante mostra segni evidenti di disagio nella scuola. Noi crediamo che uno dei canali privilegiati e più produttivi per dare una risposta positiva a tale situazione sia una decisa intensificazione, su basi nuove, della politica di aggiornamento costante del corpo insegnante. Ma non una forma qualunque di aggiornamento: una forma che dia ai docenti l'occasione concreta di riunirsi per riflettere sui problemi della scuola, per elaborare delle soluzioni, per costruire insieme un'esperienza, per cercare e valutare insieme il nuovo da introdurre nella scuola.

2.2. A nostro avviso l'aggiornamento deve inserirsi in una politica di innovazione e di cambiamento della scuola di cui abbiamo indicato qualche possibile linea direttrice in

un altro rapporto(*). Non si tratta soltanto di aggiornarsi per insegnare matematica moderna invece di quella tradizionale o per applicare nuove teorie sulla grammatica. Si tratta di assimilare un modo diverso d'essere nella scuola, in funzione di un modo diverso d'essere della scuola nella società.

Nel rapporto citato abbiamo cercato di individuare i punti di scarto tra la figura tradizionale del docente e le nuove tendenze, già parzialmente in atto:

a) il suo comportamento, i suoi atteggiamenti e il suo insegnamento devono aprirsi alla dinamica della vita sociale;

b) i suoi obiettivi formativi passano dal campo quasi esclusivo delle conoscenze a quello di un'educazione all'essere globale e equilibrata;

c) più che insegnante egli tende a diventare un catalizzatore e un organizzatore dei processi di apprendimento degli allievi con i quali deve saper stabilire rapporti di collaborazione che provochino un arricchimento reciproco e che dispongano ognuno all'educazione permanente;

d) il suo lavoro non è più isolato, ma entra in una sfera di responsabilità collegiale e di costruzione con gli altri docenti dell'esperienza didattico-educativa;

e) la sua funzione non si limita alla realizzazione dei programmi, ma si amplia alla partecipazione nella gestione della scuola;

f) in quanto agente dei processi di cambiamento, il docente deve avere le conoscenze e la disponibilità necessarie per poter partecipare ai processi di ricerca, di sperimentazione e di innovazione.

Questi tratti configurano, in generale, un grado di consapevolezza sociale, culturale e psico-pedagogica elevato. Per ottenerlo occorre, come misura fondamentale, istituire un sistema di formazione iniziale e continua (educazione permanente) nel quale i docenti possano vivere e praticare direttamente i nuovi orientamenti.

2.3. Da queste costatazioni deriva il carattere più importante che noi vorremmo vedere attribuito ai corsi per la scuola media: essere un'esperienza prolungata in cui i docenti, per gruppi (unione di docenti SMO e ginnasio) approfondiscano il significato dei programmi della scuola media, acquisiscano le conoscenze necessarie per applicarli, li sperimentino elaborando in comune gli appositi strumenti didattici, acquisiscano una capacità di lavoro in comune anche per trasferirla poi al lavoro con gli allievi.

Ecco perché, salvo le riserve cui accenneremo più avanti, riteniamo secondaria la differenza delle qualifiche attuali dei docenti dei vari tipi di scuola del settore medio.(**) Così come non possiamo accettare la strategia individualizzante proposta dagli studenti di Ginevra, fondata sul principio che è pedagogicamente ingiustificabile sottoporre un programma unico a persone adulte con esigenze molto diverse (l'osservazione è valida per corsi tradizionali). Questo biennio di aggiornamento deve essere svolto da tutti come un fatto di gruppo oltre che individuale; se vogliamo che questi corsi siano attivi occorre abbandonare l'idea che ci si va per ricevere e basta; chi ha una formazione superiore metterà a disposizione degli altri la sua competenza, in un'esperienza che comunque sarà profittevole per tutti. Aggiungiamo ancora che nell'esperienza compiuta finora la paventa-

te grandi diversità dei punti di partenza non hanno posto problemi particolari.

Le riserve cui accennavamo si riferiscono alla situazione in cui il divario tra gruppi di docenti è troppo grande per permettere un'interazione tra di essi.

L'unica materia che ha presentato finora questa particolarità è la matematica, per la quale si sono costituiti negli ultimi anni gruppi formati solo da docenti di scuola maggiore (per i docenti di ginnasio i corsi erano stati organizzati antecedentemente). Per le altre materie (con qualche dubbio per scienze) il problema delle differenze dei punti di partenza può essere risolto attraverso la diversità dello studio personale e la eventuale frequenza ad altri corsi; comunque attraverso mezzi sussidiari al corso biennale comune, che deve costituire un'esperienza comune per tutti. (Si ammette l'eccezione per chi abbia già fatto un'esperienza simile).

2.4. L'aggiornamento va inserito in una politica di formazione permanente del corpo insegnante, poiché è evidente che quanto abbiamo sopra espresso non può costituire un'iniziativa episodica, dettata da una riforma scolastica sia pure importante come quella della scuola media. Il mondo civile e culturale ha oggi un ritmo d'evoluzione così accelerato da imporre, per poter avere su di esso un minimo di controllo e di padronanza, una continua analisi critica dei contenuti e dei metodi della scuola in rapporto con la realtà globale con la quale essa interagisce.

La formazione permanente deve tuttavia trovare forme applicative integrate nella vita professionale, non rappresentare un impegno supplementare.

Per finire è su questo punto che si qualifica e si verifica l'effettiva volontà di agevolare l'aggiornamento dei docenti e, per riflesso, il rinnovamento dei contenuti culturali e pedagogici della scuola.

Conosciamo le difficoltà finanziarie dello Stato, ma è nostro dovere insistere sulla necessità di definire condizioni di lavoro atte a favorire l'aggiornamento, a non farlo diventare un peso da sopportare che costa poco ma rende anche poco. È possibile che, a un esame attento della politica finanziaria nella scuola, risulti la possibilità per lo Stato di non spendere di più per la scuola, ma di spendere diversamente, dando un carattere di priorità alle spese per la riforma e la formazione continua dei docenti (ci riferiamo a tutta la scuola, non solo alla scuola media). È anche da rilevare che altre soluzioni finanziariamente più impegnative sono state scartate in partenza perché incompatibili con la situazione attuale.

2.5. Ci rimangono da presentare alcune osservazioni sulla struttura dei corsi: essa è fondata su corsi biennali per materia, di cui uno solo è obbligatorio ai fini dell'abilitazione. A parte il fatto che la maggior parte dei gruppi che si sono espressi su questo problema è favorevole alla soluzione scelta (ma diversi gruppi non si sono espressi) dobbiamo prendere atto dell'esperienza svolta dai primi gruppi di aggiornamento, secondo la quale in un solo anno non si può fare un lavoro sufficientemente approfondito. Si vedono bene i pericoli di eccessiva specializzazione del docente insiti nella soluzione scelta, e noi abbiamo abbandonato a malincuore il criterio dell'obbligo di aggiorn-

namento in due materie. La politica di formazione dei futuri docenti deve puntare sulle due materie, non su una sola.

Per i docenti attualmente in carica è apparso tuttavia che tale criterio poteva essere realizzato solo o prolungando eccessivamente il periodo di abilitazione o rendendo troppo superficiale la formazione. A questo proposito è necessario ricordare che i programmi della scuola media richiedono da parte dei docenti una nuova formazione, più che un normale arricchimento di conoscenze.

Per evitare i pericoli di un'eccessiva specializzazione occorrerà favorire l'aggiornamento facoltativo, successivo a quello abilitante.

3. Progetto di regolamento sui corsi di aggiornamento permanente e di abilitazione all'insegnamento della scuola media per i docenti in carica nelle scuole medie obbligatorie e nei ginnasi.

(del)
Il Consiglio di Stato della Repubblica e Cantone del Ticino su proposta del Dipartimento educazione decreta:

Scopo

Art. 1 Il Dipartimento della pubblica educazione, tramite il competente Ufficio per la riforma della scuola media, organizza annualmente dei corsi di aggiornamento per i docenti del settore medio aventi lo scopo di

- a) preparare e abilitare i docenti attualmente in carica all'insegnamento nella futura scuola media, giusta l'art. 33 della legge sulla scuola media;
- b) promuovere un'efficace politica di aggiornamento permanente del corpo insegnante.

Art. 2 Nei preventivi annuali dello Stato deve essere previsto un importo sotto la voce «Aggiornamento permanente dei docenti della scuola media».

Corsi di abilitazione alla scuola media

Art. 3 L'impostazione dei corsi riflette la necessità di:

- a) integrare formazione culturale, formazione pedagogica e esperienza scolastica, nell'ambito di un lavoro di gruppo;
- b) compiere un esame dei programmi della scuola media e preparare i docenti ad applicarli con spirito critico e sperimentale;
- c) far partecipare attivamente i docenti alla preparazione, allo svolgimento e alla valutazione dei corsi.

Art. 4 A partire dal 1976 sono organizzati corsi di base di durata biennale, comprendenti:

- a) 4 settimane (20 giorni completi) da distribuire nelle 2 estati;
- b) 30 incontri di mezza giornata da distribuire con ritmo regolare nei due anni scolastici, per le seguenti materie:
 - matematica
 - italiano
 - lingue moderne (opzioni: francese, tedesco, inglese)
 - scienze storiche e sociali (opzioni: storia, geografia)
 - scienze naturali (30 incontri di una giornata)
 - educazione visiva

Sono organizzati corsi abilitanti di durata annuale comprendente:

- 2 settimane estive
 - 15 incontri durante l'anno scolastico
- per le seguenti materie:
- latino
 - educazione musicale
 - educazione fisica
 - educazione tecnica
 - economia familiare

Per i docenti di latino è obbligatorio seguire anche il corso di italiano per almeno un anno.

Tutti i corsi comprendono una parte dedicata alle scienze dell'educazione e ai problemi della scuola media.

Art. 5 Tutti i docenti nominati o incaricati del settore medio sono tenuti a seguire obbligatoriamente almeno uno dei corsi di base entro 7 anni e hanno la facoltà di iscriversi successivamente ad altri.

Ai docenti che negli anni recenti hanno svolto sperimentazioni e aggiornamenti in consonanza con i programmi della scuola media e con i corsi di base, sarà chiesta una partecipazione parziale ai corsi, da definire caso per caso. Il Dipartimento educazione istituirà, per ogni materia, delle commissioni composte da 2 direttori di ginnasio, due ispettori SMO e gli esperti ginnasiali delle materie, le quali, previa consultazione con i docenti interessati, definiranno la durata e il tipo del complemento di aggiornamento. Per i docenti di età superiore ai 55 anni la partecipazione ai corsi è facoltativa.

Art. 6 L'abilitazione è data dal Consiglio di Stato ad ogni docente dopo la frequenza regolare di almeno un corso e alle condizioni di avervi partecipato attivamente con relazioni, lavori di gruppo, produzione di materiale didattico e di aver svolto la pratica effettiva del programma elaborato nel corso per almeno un anno.

Alla fine di ogni anno ogni gruppo presenta all'Ufficio incaricato della riforma un resoconto contenente un riassunto degli argomenti trattati e un esame critico del lavoro svolto. Questi divulgherà, tramite apposite monografie, le parti utili per l'informazione e l'aggiornamento a tutti i docenti e gli uffici interessati.

Art. 7 L'animazione dei gruppi è affidata agli esperti ginnasiali, in collaborazione con i consulenti della Sezione pedagogica. In casi particolari il DPE può affidarla, su proposta dell'Ufficio incaricato della riforma, ad altri docenti oppure ai consulenti della Sezione pedagogica.

Art. 8 L'iscrizione ai corsi avviene all'inizio di ogni anno civile, mediante avviso sul Foglio Ufficiale.

Il Dipartimento può rendere obbligatoria la partecipazione ai corsi di base per i docenti di determinate sedi o regioni, a seguito delle necessità di apertura di sedi di scuola media, indicate nel piano d'attuazione che il Consiglio di Stato emanerà.

Art. 9 Almeno tre mesi prima dell'inizio dei corsi, i docenti iscritti sono convocati per concordare il programma di base, la distribuzione degli impegni e gli inviti a specialisti e a formatori, nell'ambito dei crediti a disposizione. Nella fase preparatoria si procede anche alla identificazione dei diversi bisogni di formazione dei parteci-

panti, in modo che ognuno sia orientato sui complementi da operare al corso stesso tramite lo studio individuale a/o la frequenza di altri corsi.

Il Consiglio di Stato ratifica mediante risoluzione i programmi e i crediti dei corsi. I corsi sono frequentati, salvo eccezioni giustificate, da docenti di tutti i generi di scuola del settore medio, in forma mista.

Art. 10 In considerazione dell'impegno richiesto, ai docenti partecipanti ai corsi sono riconosciuti:

- a) la riduzione, per tutta la durata dei corsi, di due ore di insegnamento settimanali;
- b) il rimborso delle spese di trasferta e, nei corsi estivi, di vitto, secondo le modalità vigenti;
- c) l'aiuto pratico in lavori di produzione didattica;
- d) l'assistenza dei servizi di ricerca, di documentazione e di produzione didattica del DPE (USR, CDC, UAV).

Art. 11 Nelle scuole medie che verranno progressivamente istituite i docenti dovranno essere stati abilitati prima della loro apertura. È ammesso anche il docente che abbia seguito un solo anno di aggiornamento. Per ragioni di forza maggiore potranno essere ammessi ad insegnarvi anche docenti che inizino in quell'anno stesso il ciclo di aggiornamento e di abilitazione.

Corsi di aggiornamento permanente

Art. 12 Il Servizio cantonale per la scuola media organizza i corsi di base (art. 4) in forma permanente, anche per dar modo ai docenti di insegnare più materie o di modificare le loro scelte. Esso potrà anche organizzare, in forma facoltativa:

- a) **corsi di approfondimento**, destinati a prolungare i corsi di base secondo le necessità dei docenti, i risultati raggiunti e le eventuali modifiche ai programmi;
- b) **corsi monografici**, su singoli problemi d'ordine culturale, pedagogico o didattico;
- c) **corsi interdisciplinari**, destinati a sviluppare la ricerca e l'applicazione delle varie forme di coordinamento e di integrazione dei vari insegnamenti;
- d) **corsi di ricerca**, destinati a indagare sulle necessità di rinnovamento dell'insegnamento e a definire soluzioni innovative da sperimentare nella scuola.

Art. 13 I docenti hanno diritto a una riduzione d'orario settimanale di 2 ore quando l'impegno richiesto dai suddetti corsi sia di almeno una riunione quindicinale di mezza giornata durante l'anno scolastico e di due settimane estive.

Art. 14 In base all'evoluzione dell'insegnamento nelle varie materie il Servizio cantonale per la scuola media può organizzare corsi di aggiornamento obbligatorio.

Art. 15 Per i corsi di aggiornamento permanente si consulterà annualmente il corpo insegnante per stabilire un programma adeguato alle reali esigenze dello stesso.

* L'innovazione nella scuola, USR 75.03

** Va da sé che i corsi di aggiornamento non possono porsi come obiettivo di recuperare completamente una formazione universitaria che i docenti di scuola maggiore non hanno avuto.

I nuovi programmi della radioscuola e della telescuola

per l'anno 1975/76

Le commissioni regionali della radio e della telescuola informano i docenti sui programmi del nuovo anno scolastico, preparati in collaborazione con la Radiotelevisione della Svizzera Italiana e approvati dal Dipartimento della pubblica educazione.

Radioscuola

1. Programma del venerdì, ore 14.00 (per le scuole elementari, medie obbligatorie e per le prime tre classi ginnasiali).

Inizio: 10 ottobre 1975.

Il piano di diffusione prevede per le prime e le seconde elementari una serie di fiabe, per le terze e quarte alcuni sceneggiati, per le quinte un ciclo intitolato: «Leggiamo assieme un documento di storia nostra» comprendente i seguenti argomenti: Lettera di un emigrante - Trasporti di ieri in Leventina - La fontana per tutti.

Sempre per le classi elementari sarà lasciato di nuovo molto spazio alla collaborazione diretta degli allievi. Oltre alla rubrica «Incontri tra scolari ticinesi», giunta alla terza edizione, si prevede una nuova emissione nella quale verranno presentate e confrontate interessanti esperienze di allievi.

Per le medie obbligatorie e per le prime tre classi ginnasiali andrà in onda la quarta edizione del «Mosaico trentaminuti» (8 lezioni consecutive) comprendente svariati e interessanti argomenti quali documenti linguistici e storici, fiabe di Calvino, musica pop, presentazione di alcuni comuni ticinesi e una novità: il giro della Svizzera a premi... Il programma per gli allievi delle ultime classi sarà completato con radiodrammi.

2. Rubriche del mattino, facoltative e integrative

Saranno ritrasmessi i corsi di canto per le prime tre classi elementari con il seguente schema settimanale:

il martedì, ore 8.45 - 9.00

«È bello cantare No. 1»

il giovedì, ore 8.45 - 9.00

«È bello cantare No. 2»

il venerdì, ore 8.45 - 9.00

«Incontro con la musica, corso No. 3».

Inizio: 4 novembre 1975.

Attenzione: per esigenze tecniche della RSI le lezioni non verranno diffuse regolarmente tutte le settimane, ma secondo un calendario speciale che sarà pubblicato sulla cartella dei programmi.

Documentazione: non è prevista la ristampa dei bollettini contenenti i testi e le musiche delle canzoni diffuse e già distribuiti a tutte le sedi scolastiche. Tuttavia i nuovi docenti possono richiedere la documentazione, precisando il corso o i corsi desiderati, al seguente indirizzo: *Centro didattico cantonale - signor Alberto Briccola - 6501 Bellinzona.*

Non ci saranno, almeno inizialmente, i soliti corsi di francese per le medie obbligatorie. È allo studio la preparazione di una nuova rubrica sulla quale i docenti interessati saranno informati tempestivamente. Invece andrà in onda, ogni mercoledì dalle 8.45 alle 9.00 e a partire dal **5 novembre 1975**, un programma speciale inedito, nel quadro di una prima esperienza multimediale, a completazione del programma telescolastico «Le grandi battaglie del passato» destinato alle scuole medie superiori e alle IV e V ginnasiali. Si vedano in proposito le note sotto Telescuola B.

Tutti i programmi radiofonici sono diffusi sul primo programma della RSI.

3. Nastroteca della Radioscuola

Comprende 245 lezioni ed è in funzione dal 15 settembre al 15 giugno. Riguardo ai prestiti, si leggano le «Avvertenze» contenute nel catalogo già distribuito a tutte le direzioni.

Le richieste dei nastri devono essere spedite, per iscritto, a *Nastroteca della Radioscuola, c/o Scuola magistrale, 6600 Locarno.* Per eventuali informazioni o per la richiesta di altre copie del catalogo ci si può rivolgere al sig. *Emilio Bazzi, c/o Scuola magistrale, Locarno (tel. 033-311545),* oppure al segretario della Radioscuola (vedi recapito sotto).

Telescuola

Sono stati allestiti 4 programmi distinti e cioè:

1. Il programma A, lezioni del venerdì per le scuole medie obbligatorie e per le prime tre classi ginnasiali.

Diffusione alle ore 14.00 con ripetizione alle 15.00

Inizio: 3 ottobre 1975.

Andranno in onda, nell'ordine:

a) un ciclo di biologia («Il mondo in cui viviamo») a colori, produzione Nord Deutsche; 12 lezioni;

b) l'abitual serie «Proposte per una gita scolastica», quinta edizione, 2 lezioni;

c) la rubrica «Conquiste spaziali», quinta serie, dedicata stavolta all'incontro nello spazio tra gli USA e l'URSS dello scorso luglio, 2 lezioni.

È prevista la diffusione di tutte queste lezioni, in anteprima per i docenti, il lunedì precedente la trasmissione, di regola alle 17.00.

2. Il programma B, lezioni del martedì destinato alle scuole medie superiori e alle IV e V ginnasiali.

Diffusione: ore 8.10 con ripetizione alle 10.00
Dapprima sarà trasmesso il ciclo in 6 puntate «Grandi direttori d'orchestra», produzione RA1, che inizierà già il 23 settembre 1975. È diffuso per la prima volta dalla TSI. Seguirà quindi l'impegnativa serie «Grandi battaglie del passato», produzione Pathé, anch'essa presentata per la prima volta dai-

la nostra televisione, nel commento originale francese.

Questo ciclo, articolato in 13 puntate, presenta grandi avvenimenti bellici del passato remoto e prossimo, dalla battaglia di Alesia (52 a.C.) a quella della Marna (1914). Ogni trasmissione dura circa 50 minuti e sarà integrata da una breve trasmissione radiofonica, pure in francese, prevista il giorno successivo dalle 8.45 alle 9.00 sul primo programma della RSI.

Sia la teleselezione, sia la radioselezione saranno ripetute, per comodità delle scuole, la settimana seguente nei medesimi giorni e orari.

Inizio del ciclo: 4 novembre 1975.

3. Il programma C, lezioni del giovedì per le quinte elementari, le prime medie obbligatorie e le prime ginnasiali.

Diffusione: ore 8.40 e 10.20.

Inizio: 2 ottobre 1975.

Sarà ritrasmesso il ciclo completo a colori «Geografia del Canton Ticino», produzione TSI, comprendente in totale 19 lezioni.

Informazioni su questo programma sono state pubblicate su «Scuola ticinese» N. 22 pagina 7.

Documentazione: l'apposito fascicolo illustrato sarà distribuito, per il tramite degli ispettori, agli allievi di quinta elementare che seguiranno le trasmissioni.

4. Il programma D - speciale, per gli allievi della scuola cantonale d'arti e mestieri e delle scuole professionali.

Si tratta di una produzione in 13 puntate della Süd West Funk a colori, adattata per le nostre scuole e diffusa per la prima volta dalla TSI. Grazie a un accordo speciale concluso tra la RTSI e la SWF, la serie potrà essere registrata su video-cassette e consegnata alle scuole interessate.

La TSI diffonderà inoltre, per i docenti e i genitori, l'intero ciclo, settimanalmente, a partire dal febbraio 1976. Le date e gli orari saranno precisati in seguito.

Per le scuole sono previste dispense didattiche.

Informazioni di carattere generale:

I) Riguardo alla documentazione, in linea di massima sono previsti bollettini per i docenti (e in certi casi anche per gli allievi) a complemento di ogni trasmissione o ciclo. Alcune presentazioni saranno però pubblicate su «Scuola ticinese», periodico della Sezione pedagogica.

Sulla stessa rivista appariranno inoltre comunicati e informazioni di vario genere riguardanti la radiotelescuola.

I docenti riceveranno, come d'abitudine e tramite le direzioni, la cartella dei programmi. Si raccomanda sia agli insegnanti, sia agli allievi di conservare i bollettini, poiché nel caso di successive ripetizioni non ci saranno, di regola, ristampe della documentazione.

II) Per eventuali informazioni ci si può rivolgere a *Silvano Pezzoli, segretario delle commissioni, 6648 Minusio, (tel. 033-334641)*

La RTSI e le commissioni regionali si riservano di modificare i programmi indicati.

Telescuola della Svizzera italiana

PROGRAMMA B
per le scuole medie superiori
e per le IV e V ginnasiali

Diffusione:
il martedì alle ore 8.10.
Ripetizione alle 10.00.

CICLO: «Grandi direttori d'orchestra». Produzione RAI. Prima diffusione TSI.

1	23.9.1975	I lezione: Georges Prêtre
2	29.9.1975	II lezione: Claude Abbado
3	7.10.1975	III lezione: Pierre Boulez
4	14.10.1975	IV lezione: Zubin Metha
5	21.10.1975	V lezione: Raphael Kubelik
6	28.10.1975	VI lezione: Karl Böhm

Grandi direttori d'orchestra

Attraverso il moltiplicarsi dei mezzi di riproduzione sonora la musica oggi non costituisce più un fatto privilegiato. La specializzazione che contraddistingue il mestiere di musicista si è forse per certi versi accresciuta ma d'altro canto le figure di esecutori grandi e piccoli ci sono diventate familiari.

Questo per dire che oggi non esiste più nessun spazio psicologico o culturale che permetta il risorgere di fenomeni mitici quali furono le figure leggendarie di Paganini o di Liszt in un secolo che aveva esaltato nella musica il momento magico e ineffabile. La moderna figura dell'interprete ha perso ogni attributo istrionico e, nonostante i fenomeni di divismo coltivati programmaticamente dall'industria culturale, ci viene presentata realisticamente sottolineando gli specifici meriti professionali che i giovani esecutori soprattutto, attraverso il passaggio obbligato delle competizioni e dei concorsi che si vanno moltiplicando dappertutto, sono chiamati ad esibire sotto severo giudizio. Forse la sola eccezione in questo contesto è rappresentata dal direttore d'orchestra che ancora rappresenta una figura demiurgica che sfugge spesso al giudizio del pubblico, il quale non possiede il metro capace di misurarla con sufficiente esattezza in un compito professionale che rimane tuttora insostituibile. Un minimo d'informazione basta a renderci conto di quale curriculum sia imposto a un pianista o a qualsiasi altro strumentista che voglia intraprendere la carriera solistica. Il piano di studio previsto da qualsiasi conservatorio per queste categorie ci fornisce idee precise sulle tappe progressive attraverso le quali un giovane deve passare per completare la sua formazione e al profano non occorre molta esperienza non solo per distinguere un buono da un cattivo pianista ma anche per valutare la sua qualità artistica, che egli esprime facendo tutt'uno con il proprio strumento quasi senza mediazione. Lo strumento del direttore d'orchestra è invece qualcosa d'altro e di unico. Il complesso orchestrale che gli sta davanti non è un semplice e anonimo meccanismo di corde tese, bensì un insieme di singoli individui, sorretto sì da una disciplina ferrea che non è però chiamato a reagire per forza di impulsi meccanici.

L'unico riferimento evidente rappresentato dal gesto direttoriale non può infatti ridursi alla semplice funzione di battere la battuta

ma cela in sé risorse capaci di stabilire qualità comunicative che tendono a sfuggire a ogni tentativo di misurazione quantitativa. Ne sanno qualcosa coloro che hanno tentato di indagare nell'indecifrabile gesto di Wilhem Furtwängler con cui il celebre direttore usava dare l'attacco della *Quinta Sinfonia* di Beethoven, in condizione di ottenere una precisione e una concentrazione di tensione uniche senza svelare alla apparenza le sue effettive capacità. La personalità direttoriale è quindi qualcosa che si pone al di là del normale contesto che accomuna i solisti strumentali e il suo mestiere non si acquisisce solo attraverso un ben regolamentato corso di studi. Non a caso la maggioranza dei direttori d'orchestra passa attraverso la pratica di uno strumento prima di cimentarsi con il nuovo compito che li mette alla prova su un piano di attività in cui sono chiamate in causa non solo le doti specificamente musicali ma pure particolari qualità psicologiche. Ma proprio per questo, per poter contenere nelle giuste dimensioni una esperienza facilmente mitizzabile, è opportuno ricordare come la funzione del direttore d'orchestra sia emersa lentamente e umilmente dal lungo corso della storia musicale. Senza diffonderci a parlare del corifeo che guidava i cori dell'antica tragedia greca scandendo pesantemente il ritmo con il passo, fino a tutto il Rinascimento la musica corale concedeva ancora minimo spazio al *praecantor*, una specie di *primus inter pares* che segnava il ritmo battendo una verga sul leggio. Con l'avvento della musica strumentale nel Seicento il concetto di

direzione d'orchestra rimase per lungo tempo legato a questa rumorosa e rudimentale funzione che, fatto curioso e degno di nota, costò la vita a Jean-Baptiste Lully, personalità di temperamento molto impetuoso il quale, prendendo seriamente il suo compito battendo la misura con vigorosi colpi di bastone, colpì una volta tanto violentemente un piede da contrarre un'inguaribile infezione che lo portò alla morte. Ma a quel tempo già si configurava la posizione egemone del maestro al cembalo che dal suo strumento guidava il complesso strumentale. Solo in Francia all'Opéra di Parigi era apparso con funzioni distinte un *battre de mesure* provvisto di un fracassoso bastone che veniva percorso sul pavimento e che non guadagnò certo la simpatia alla sorgente figura direttoriale se è vero quanto scrisse Rousseau che «l'Opéra è l'unico teatro d'Europa dove si batte la misura senza tuttavia osservarla, mentre altrove la si osserva senza batterla».

In verità per lungo tempo ci si accontentò del primo violino conduttore e ancora Haydn a Londra dirigeva le sue sinfonie dando indicazioni all'orchestra sostenendo l'esecuzione seduto al cembalo. Solo agli inizi dell'Ottocento si determina il ruolo moderno del direttore resosi necessario dalla fisionomia sempre più complessa assunta dalla scrittura orchestrale e dall'accrescimento dell'organico strumentale. Con Berlioz, Mendelssohn e Wagner soprattutto si definisce quell'accenramento di responsabilità interpretative che ancor oggi assicura al direttore d'orchestra un potere quasi assoluto nel decidere l'impostazione esecutiva della musica. In verità come siamo debitori verso l'Ottocento per la parte maggiore del repertorio sinfonico che rimane al centro dei nostri interessi così è a quel modello di artista al quale i direttori moderni si conformano ancora, perpetuando un comportamento autoritario che anche in tempi di democrazia acquisita si regge incontestabilmente.

Le trasmissioni televisive proposte nella nuova serie di Telescuola, penetrando nel mestiere e nella vita privata di alcuni celebri esponenti di questa vecchia ma affascinante professione, tratteranno i problemi ad essa inerenti mostrando i risvolti anche problematici di una funzione che si conserva ancora oggi nel pieno della sua vitalità.

Carlo Piccardi

Commissione regionale di Telescuola



Convegno sulle tecnologie didattiche per la matematica

(Bologna, 4/5 aprile 1975)

Il Convegno, organizzato dall'UMI (Unione Matematici Italiani), si è tenuto a Bologna, Palazzo dei Congressi, nell'ambito della Rassegna NTA (Nuove Tecnologie Apprendimento), in occasione della Fiera internazionale della didattica. Comprende la presentazione delle esperienze e dei progetti di numerosi gruppi di ricerca, tutti gravitanti nell'orbita del CNR o delle varie università italiane.

Due i principali centri di interesse:

- impiego dei sistemi di elaborazione elettronica dei dati nella pratica didattica
- produzione e utilizzazione di mezzi e tecniche audiovisive nell'insegnamento della matematica.

Riguardo il primo argomento sono state presentate le esperienze dei gruppi:

- CSATA (Centro Studi ed Applicazioni in Tecnologia Avanzata) Bari
- CNR (Progetto CAI-DIGE) Università di Genova
- Istituto Elaborazione Informazione del CNR Pisa
- Progetto CAI Università Pavia
- Istituto di Calcolo Università di Roma
- Mathesis di Roma.

Le relazioni, tutte interessantissime e su contenuti di livello molto elevato, spaziavano su vari campi tra i quali, di maggior rilevanza:

- insegnamento assistito (TUTOR) mediante calcolatore di materie specifiche (soprattutto esercitazioni) a livello universitario;

- impiego di Terminali video (Difetto: costo molto elevato);
- insegnamento delle nozioni-base di programmazione;
- esperienze con minicomputer Olivetti 101 in un istituto tecnico;
- progetto MAGA (costruito per giochi matematici competitivi e simulativi), Università di Pavia.

Riguardo l'utilizzazione degli audiovisivi ci sono stati diversi interventi, che riassume in maniera molto sintetica:

Prof. Francesco Speranza — Direttore del Centro di sperimentazione e documentazione dei mezzi didattici della matematica. Una lunga e interessante esposizione introduttiva, dove analizzava in concreto tutte le possibilità di utilizzazione dei mezzi audiovisivi (cassette, film, diapositive, lucidi) in matematica. Cardine di tutto il discorso è l'osservazione che i mezzi audiovisivi costituiscono (in matematica come nelle altre materie) un forte stimolo a far da sé, sia per gli allievi che per il docente, che porta senz'altro a un grado di svisceramento, di comprensione e di approfondimento più elevati, proprio per la maggiore applicazione necessaria nel far da sé che non nel vedere le cose fatte da altri.

Prof. Vittorio Checcucci — Università di Pisa

Presentazione della sua Mostra di Matematica, con tutta la problematica connessa.

Prof. Lucchini — Università di Milano
Presentazione di realizzazioni dell'Università di Milano:

- videocassette per studenti del I corso (introduzione alla geometria analitica)
- Diapositive (sullo stesso argomento).

Prof. Ferrari — Università di Pavia
Presentazione di realizzazioni didattiche a basso costo, fatte adoperando materiale di fortuna.

Principalmente, si tratta di un'esperienza sulle Isometrie piane, i cui risultati sono stati raggruppati in una mostra di circa 160 cartelloni che erano esposti al Padiglione annesso al convegno.

Prof. Pellerey — Gruppo Mathesis/CNR, Roma

Sono state presentate, dopo un intervento di carattere generale, realizzazioni del gruppo (film, esperienze su minicomputer, progettazione e gestione automatica di curricula scolastici).

La prof.ssa Ragusi, dello stesso gruppo del prof. Pellerey, ha poi presentato alcuni lucidi realizzati e distribuiti dalla Nuova Italia, concernenti le trasformazioni geometriche in applicazioni visive particolarmente suggestive, con l'uso del movimento su un mezzo fisso come il lucido.

Prof. Edoardo Montella — Servizio per l'insegnamento della matematica - DPE Canton Ticino

Sono state presentate alcune realizzazioni, effettuate presso l'Ufficio Audiovisivi del DPE.

Si tratta di alcune videocassette, destinate all'aggiornamento degli insegnanti, e di alcune delle Telelezioni di Geometria mandate in onda dalla TSI e riportate su videocassette.

Il materiale era visionabile al Padiglione espositivo.

Il Convegno era completato, come accennato in più punti, da un padiglione espositivo nei locali della Fiera, dove le realizza-

zioni menzionate dai relatori venivano esposte e presentate non soltanto ai congressisti, ma a tutto il pubblico dei visitatori della Fiera.

Erano esposti:

- circa 160 cartelloni sulle Isometrie,
- una trentina di cartelloni su vari argomenti realizzati dagli allievi della prof. Castelnuovo di Roma,
- diapositive e uniconcettuali sulla topologia del gruppo CNR di Roma,
- materiale didattico (abbaci, giochi matematici come il NIM, ecc.) e cartelloni del prof. Checcucci,
- 3 videocassette didattiche dell'Università di Pisa,
- le 8 videocassette del Canton Ticino.

L'interesse del pubblico è stato rilevante e si è rivolto in misura maggiore verso le diapositive e le videocassette che sono state molto apprezzate.

Dato l'interesse e la specificità degli argomenti dibattuti nel convegno, la presenza ai lavori è stata molto proficua ed è stata fonte di idee e suggestioni che potranno essere riversati direttamente nell'insegnamento.

Da un punto di vista personale riteniamo che iniziative del genere siano da incoraggiare anche nel Canton Ticino, soprattutto in un momento di trasformazione delle strutture scolastiche così delicato come l'attuale.

Per quanto attiene poi l'apporto diretto del materiale ticinese al convegno, c'è da rilevare che le cassette sono state particolarmente apprezzate, oltre che dai convenuti anche dal presidente dell'UMI, che ha rivolto parole di elogio per la concretezza delle realizzazioni.

Ciò fa ritenere che la strada intrapresa è quella giusta e che la produzione di materiale didattico per l'insegnamento (soprattutto cassette, uniconcettuali e diapositive) è da incoraggiare.

Edoardo Montella

REDAZIONE:

Sergio Caratti
redattore responsabile
Giovanni Borioli
Pia Calgari
Franco Lepori
Giuseppe Mondada
Felice Pelioni
Antonio Spadafora

SEGRETERIA:

Wanda Murlaldo, Dipartimento della pubblica educazione, Sezione pedagogica, 6501 Bellinzona, tel. 092 24 14 04

AMMINISTRAZIONE:

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

GRAFICO: Emilio Rissone

STAMPA:

Arti Grafiche A. Salvioni & co. SA
6500 Bellinzona

TASSE:

abbonamento annuale
fascicoli singoli

fr. 10. —
fr. 1. —