

# Rapporto 3200 di minoranza

Della Commissione speciale scolastica sul  
messaggio 30 giugno 1987 sulla Legge della scuola

## CONSIDERAZIONI GENERALI

A una legge non si può chiedere quello che non può dire: non può dire una filosofia dell' educazione, una pedagogia, una pragmatica dell' istruzione. Tuttavia una nuova legge sulla scuola, come ogni legge, non può restare sorda ai richiami che provengono dai rapidi mutamenti sociali, da nuovi indirizzi culturali e soprattutto da quei movimenti di rinnovamento che si manifestano o che sono già in atto nello stesso sistema scolastico. Una legge non può limitarsi a chiudere un' epoca, mortificandosi nell' esistente, ma dev' essere aperta al futuro e rappresentare un punto ricettivo di riferimento per bisogni, esigenze e aspettative che mutano con il mutare della storia.

E' opinione largamente condivisa che se il nostro secolo ha saputo costruire una scuola per tutti sul piano quantitativo, molto gli rimane da fare su quello qualitativo.

Puntare sulla qualità, partendo dal principio che tutti i bambini sono suscettibili di apprendimento, significa - come ha scritto Salvatore Valitutti - conciliare il diverso con l' identico, adeguando strutture, curricula e programmi alle differenze individuali che sono tali nel grado ma non nel genere. La scuola di tutti, conquista e vanto del nostro tempo, non è ancora scuola per tutti.

Nessuno in buona fede può negare che anche nel nostro paese sforzi ingenti siano stati compiuti per adeguare la scuola a una situazione storica che vi ha visto accedere la generalità della popolazione. Basti pensare alla riforma dei programmi di scuola elementare, che ha costituito un importante momento di riflessione, non solo per i docenti del primario, promovendo iniziative pedagogiche non indifferenti; all' istituzione della scuola media che, nonostante innegabili spinte regressive, rappresenta una conquista irrinunciabile; alla magistrale postliceale, la quale, benché ancora in fase di sperimentazione, sembra aprire nuovi e interessanti orizzonti sul fronte della professionalità e perciò servire quale punto di riferimento agli altri istituti, per quanto ha già saputo fare nell' ordine della relazione tra docenti e allievi e della collaborazione tra gli stessi docenti; all' introduzione del sostegno pedagogico che ha suscitato interesse anche fuori dal nostro Cantone; all' estensione a largo raggio della scuola materna, frequentata pressoché dal 100% dei bambini a ridosso della scolarità.

La scuola ticinese, dunque, non è stata ferma in questi anni. Tuttavia i cambiamenti maturati sul piano strutturale, con tutti i loro meriti, lasciano impregiudicata una realistica e rigorosa valutazione della qualità dei suoi prodotti culturali, anche perché i processi attraverso i quali questi prodotti si ottengono hanno il carattere della invisibilità professionale; l' attività fondamentale della scuola - l' insegnamento - si svolge (è stato calcolato per il 90%) nel chiuso delle aule scolastiche, cioè nei luoghi separati da ogni contatto e ogni controllo definiti dall' esterno. Passare dall' analisi del macrosistema formativo (strutture, curricula, ordinamenti) all' analisi del microsistema di insegnamento/apprendimento (organizzazione capillare

del lavoro scolastico) risulta oggi assolutamente necessario. Intanto perché, di fronte alla velocità dei mutamenti sociali (nella civiltà della telematica e dell'automazione il mutamento è divenuto più rapido dei tempi della sua attesa) la tentazione di ripiegare verso formule note diviene sempre più forte, ma anche perché, da diverse sponde ideologiche, sembra riprendere quota, insidiosamente, la vecchia tesi di descolarizzare la società, quale unico rimedio per l'era post-industriale.

La scuola della qualità richiede un'attenzione di qualità. Purtroppo, invece, della scuola si parla soltanto - e quasi sempre male - in occasione di qualche evento spettacolare (sciopero, manifestazione studentesca, rivendicazione salariale), per poi rimuoverla nei recessi della banalizzazione o dell'indifferenza. Anche da noi il tasso di cultura didattica è indirettamente proporzionale all'enfasi retorico-apocalittica, che esplode in occasione dei grandi discorsi sulla morte dei valori educativi o sul degrado dei livelli culturali. La scuola oggi ha bisogno di essere guardata, analizzata, criticata e magari anche vivisezionata dal di dentro, all'interno del suo funzionamento, nei luoghi specifici dove si produce o non si produce conoscenza, con lo stesso impegno culturale che i nostri uomini politici, occasionalmente, hanno saputo far convergere su altri importanti problemi affrontati recentemente nel paese. Raramente s'è capito o si capisce lo stretto legame che unisce politica e pedagogia, in una società democratica essenzialmente fondata sulla persuasione e sulla ricerca del consenso.

"L'uomo - osserva Giorgio Prodi - per analizzare la realtà ha bisogno di strumenti di mediazione (...). Non possiamo influenzare le capacità genetiche, che sono quelle che sono: al più possiamo sfruttarle meglio, ma anche questo dipende dall'esercizio, dagli stimoli. Possiamo fare in modo che i linguaggi su cui ci si forma siano i migliori possibili, che quindi la formazione sia la migliore possibile. Questo il centro pedagogico della politica".

La distanza che separa in generale il mondo politico dai problemi reali della scuola, fonte di disagi e di incomprensioni anche nel nostro paese, contrasta nettamente con la puntuale attenzione con cui alla scuola guarda il mondo imprenditoriale delle nazioni più avanzate. La cosa non sorprende. Nel mondo del lavoro i processi innovativi avvengono con una velocità che non ha precedenti nella storia della civiltà industriale. Si comprende quindi come da questa area, con sempre maggiore frequenza, si levino messaggi di condanna contro il modo di gestire la scuola da parte dello Stato e, in particolare si avverta il rischio di asservirla burocraticamente ad un'amministrazione sempre più potente e, per sua natura, rivolta più a esercitare controlli esterni, a normativizzare l'esistente, che a cogliere o ad agevolare nella scuola le potenzialità emergenti. E si capisce allora come questo mondo si mostri particolarmente sensibile alle proposte che vanno nella direzione di una maggiore autonomia degli istituti, di un'organizzazione più flessibile del lavoro scolastico e di un'incentivazione creativa nella sperimentazione di nuove metodologie. I politici sembrano invece più refrattari. "Mettez la conversation sur l'enseignement - scrive malignamente Jacques Juillard in un articolo apparso di recente sul *Nouvel Observateur* - pendant dix minutes se sera franchement drôle. Au delà ce sera à pleurer. Ce sera la régression infantile la plus naive, la moins contrôlée. Tout à coup remontent les souvenirs de la communale, les frustrations anciennes, les préjugés invouables, les racontars de la table familiale. Ils méditent la France de demain, mais dès qu'il est question d'école, ils parlent comme Madame Michu.

Certo, la resistenza al cambiamento e all'innovazione non è

prerogativa del mondo politico. Il corpo insegnante, fatte salve alcune iniziative di gruppi sparsi di docenti, vi gioca la sua parte e ne trae beneficio. Si accomoda volentieri sull' esistente. Se gli insegnanti sono generalmente ostili ai cambiamenti quando questi vengono proposti o introdotti nella scuola senza preventiva consultazione o imposti direttamente dall' alto, non si può tuttavia negare che la resistenza è più latente e ha a che fare con le pressioni e le sollecitazioni spesso contraddittorie esercitate in questi anni sul mondo della scuola. Significativa, a questo proposito, è la battuta colta a volo durante una ricreazione: "La scuola bene o male funziona, quello che non mi è più chiaro è la funzione della scuola".

## **Le finalità della scuola**

I grandi temi intorno ai quali ruotava il discorso pedagogico degli anni Sessanta, animati da una forte tensione riformatrice, oggi sembrano essersi sciolti come neve al sole, lasciando uno spazio deserto di idee e di proposte.

"La promessa democratica di uguali opportunità educative - sostiene Adler Mortimer, un pedagogista americano, studioso del pensiero di John Dewey - se mantenuta solo a metà, è qualcosa di peggio di una promessa infranta. E' un ideale tradito. Non si offre infatti eguaglianza di opportunità educative, se questo non significa niente di più che portare tutti i bambini nella scuola pubblica per lo stesso numero di ore, giorni e anni. Se una volta inseriti, li si divide in gruppi diversi, in coloro che sono destinati alla direzione economica e politica e a una qualità della vita a cui tutti dovrebbero avere accesso, e gli altri alla pura esecutività, allora il proposito democratico risulta minato da un sistema di istruzione inadeguato".

A un periodo di grandi speranze per il rinnovamento della scuola, in cui si esprimeva una fiducia illimitata nei poteri dell' educazione, bene espressa dal motto leibniziano: L' educazione può tutto, perché fa danzare anche gli orsi!, è succeduto un periodo di disincanto e di disillusioni. Il colpo di grazia alle utopie dei grandi riformatori è stato sferrato dalle ricerche svolte nell' ambito della sociologia dell' educazione, in particolare al principio della scuola egualitaria. Gli sforzi e gli investimenti compiuti dalla e nella scuola per compensare gli svantaggi iniziali non hanno dato i frutti sperati. Anzi: non solo la scuola non li modifica, ma li consolida: le differenze già presenti nel prescolastico e nel primario si riproducono nel corso degli studi successivi. Anche il nostro legislatore non sembra insensibile a questo problema.

Se nell' avamprogetto del 1982 si parlava di necessaria correzione degli svantaggi iniziali, ora, sia nel commento che nell' articolo di legge, si parla di attenuazione degli scompensi culturali. Evidentemente la modifica non riveste soltanto un carattere linguistico.

Partendo da queste constatazioni il passo è stato breve per far riemergere vecchi e endemici discorsi intorno all' ineludibile necessità della selezione, dimenticando troppo in fretta che se esiste una selezione di tipo fisiologico, ne esiste un' altra, ben più insidiosa, indotta soprattutto da un certo modo di fare scuola.

A un fatalismo di tipo biologico, fondato essenzialmente sull' ideologia dei doni naturali, che non si assesta soltanto su posizioni di destra ma

circola sotterraneamente anche sotto altri versanti, ha fatto da contrappeso un certo sociologismo della disillusione, che ha rischiato e rischia di fornire un alibi o una legittimazione teorica all' accettazione passiva dello stato delle cose, favorendo atteggiamenti depressivi da un canto e fughe in avanti su posizioni di radicale contestazione dall' altro.

Infatti, con il trasferirsi della conflittualità dall' interno all' esterno del sistema-scuola, abbiamo assistito ai soprassalti massimalistici della fine degli anni Sessanta, carichi di idealità, ma incapaci di analizzare dall' interno i limiti e i fini meccanismi del funzionamento del sistema scolastico.

Un altro elemento importante per capire il disagio presente nella scuola e periodicamente riemergente riguarda la sua presunta illimitata capacità di rispondere a tutte le sollecitazioni provenienti dal tessuto sociale e culturale. La Scuola, sopravvalutando i suoi reali poteri, ha innescato un processo di indistinzione degli obiettivi e di gonfiamento della funzione insegnante, che le ha fatto perdere la sua specifica identità, sia in un rapporto al problema della costruzione della conoscenza che in quello relativo alle sue differenze nei confronti di altre agenzie educative. L' incapacità del sistema educativo - si legge in un rapporto del CERI (Centro di Ricerca e di Innovazione per l' Educazione dell' OCDE) - di passare dalla formulazione dei suoi obiettivi alla loro applicazione pratica, negli ultimi vent' anni ha provocato incoerenze tra finalità, obiettivi operativi, contenuti e metodi impiegati; ciò ha reso la carriera scolastica degli allievi più o meno caotica. Una constatazione, questa, che trova eco nelle parole di una ricercatore americano, M. Miles: *Etant donné que les écoles publiques sont censées provoquer des changements souhaitables chez les enfants et qu' elles fonctionnent dans un environnement de controle local parmi une foule d' autres sous-systèmes, qui, tous, nourrissent des espérances en ce qui concerne l' école, les buts de l' éducation sont généralement: a) vaguement exprimés, b) de nature multiple, puieque' on attend de l' école quelle fasse beaucoup de choses différentes pour répondre aux vœux de ses nombreux publiques, et c) contradictoire, car ces différents publiques risquent de vouloir des choses incompatibles. C' est ainsi qu' on attend de l' école qu' elle amene les enfants à dominer une discipline déterminée et aussi qu' elle développe et préserve la sante physique et émotionnelle des enfants et encore qu' elle intègre les enfants à la société industrielle ... Or ces objectifs riequent de se révéler incompatibles.* (in: Hubermann, A.M., *Comment s' onèrent les changements en éducation: contribution à l' étude de l' innovation*, UNESCO, 1973).

Un altro elemento di analisi concerne le aspettative dei genitori nei confronti dell' istruzione e dell' educazione scolastiche. La diminuzione delle nascite ha avuto come conseguenza un cambiamento di prospettiva nell' atteggiamento dei genitori verso i figli. Detto in poche parole; averne pochi significherebbe occuparsene di più. Al calo demografico parrebbe corrispondere un' attenzione crescente verso l' infanzia, risoltasi anche nel prolungamento della scolarità. Ma riconoscere nella stagione lunga dell' infanzia un momento determinante della vita di un individuo ha significato pure relegarla in una zona di attesa e di dipendenza consegnata quasi interamente alla scuola, a un' istituzione che col tempo ha sentito sempre di più il peso delle responsabilità che le venivano attribuite. Fino al punto di ritenerla corresponsabile dei mali che sembrano connotare almeno parte della gioventù attuale. A furia di chiederle tutto o quasi tutto, la sua immagine nella società si è trasformata e, giusto o sbagliato che sia, si è degradata: da luogo di promozione culturale a luogo di inadempienza

morale.

## **Aumentare l'autonomia come risposta alla complessità**

Quando si parla di scuola è facile cadere nelle larghe maglie del discorso esortativo e moralistico. Un buon antidoto a questo rischio può essere rappresentato dal ricorso a un approccio che dalla sociologia viene definito sistemico, attraverso il quale la scuola viene analizzata come un sistema sociale interagente con altri, ma con peculiarità di funzionamento proprie.

Per esplicito mandato istituzionale lo Stato che deve coagulare e integrare pretese ed esigenze provenienti dai vari sistemi sociali e fornire una legittimazione all'attività della scuola pubblica. Lo Stato non può comunque semplificare di molto l'impegno dell'istituzione scolastica, può solo creare le condizioni, attraverso un adeguato assetto legislativo, affinché essa sia in grado di rispondere alla molteplicità delle sollecitazioni e al loro repentino mutamento tipico della società tecnologica moderna. Già lo stesso ruolo di legittimazione è arduo da assumere per lo Stato a causa delle difficoltà nel trovare un consenso attorno ai valori fondamentali dell'atto educativo, attorno alle finalità, ai contenuti, alle modalità di funzionamento della scuola. Tale legittimazione può continuamente essere messa in discussione dall'evoluzione negli altri sistemi sociali, ad es. nel sapere scientifico e tecnologico, nella cultura, nei sistemi produttivi, ecc.. Gli stessi processi di integrazione sociale, culturale ed economica, che oggi si fanno sempre più forti a livello europeo e mondiale, rendono pressoché impossibile sia una legittimazione stabile sia il mantenimento di una struttura di funzionamento adeguata su periodi medi e lunghi.

Anche per la piccola realtà del nostro Cantone occorre quindi chiedersi come il sistema formativo debba trovare modalità di legittimazione e di funzionamento che siano adeguate alle esigenze e alle condizioni imposte dagli altri sistemi sociali in un periodo di notevoli trasformazioni alle soglie del 2000 e che, al tempo stesso, siano in grado di rispettare le finalità pedagogiche e culturali, ragioni d'essere costitutive della scuola.

Per dare una risposta almeno parziale a questo interrogativo sono indispensabili alcune riflessioni che ci permettano poi una lettura più diretta e circostanziata della scuola ticinese.

L'analisi macrosociologica ha messo in luce un fenomeno che si può osservare, con l'aiuto di qualche confronto, in modo esemplare nella scuola ticinese. Rispetto a compiti sempre più complessi e articolati, i sistemi sociali reagiscono di regola con la creazione di sottosistemi ai quali affidano specifiche funzioni, da espletare con un'autonomia più o meno elevata. Nei 150 anni della sua esistenza la scuola ticinese, come i sistemi scolastici della maggior parte dei paesi industrializzati, si è sviluppata esattamente in questo modo, producendo cioè dei sottosistemi specifici per le varie fasce d'età, per le varie caratteristiche degli allievi e per i vari obiettivi formativi. A titolo esemplificativo si potrebbe citare l'evoluzione di scuola elementare e scuola maggiore che ancora pochi decenni fa costituivano una unità, un sistema unico. Oppure ancora la costituzione della scuola speciale, la cui normativa cantonale è molto recente (1975). La logica immanente ad ogni sistema fa sì che la creazione di sottosistemi sia teoricamente illimitata. Eppure nella realtà si notano dei limiti. Essi dipendono da scelte politiche o

culturali che possono essere imposte dai sistemi superiori, in particolare dallo Stato. Torniamo, per rendere l'idea, all'esempio della scuola speciale. Il Ticino è noto in Svizzera per il suo basso tasso di scolarizzazione speciale (ca. 1,5% degli allievi di un'annata) e per un unico tipo di classe speciale (affiancato da istituti specialistici). Altri Cantoni conoscono fino a sei tipi diversi di classi speciali (leggi: sottosistemi) con una relativa scolarizzazione che raggiunge il 6-7%.

Come reagisce ora un sistema quando, di fronte a nuovi compiti, non può più creare dei sottosistemi? Di regola non può fare altro che incrementare la sua complessità interna.

Ciò produce una struttura organizzativa maggiormente articolata, dotata di più ruoli e di relazioni più complesse e, a dipendenza da variabili quali il grado di autonomia del sistema o il grado di specializzazione delle sue componenti, contraddistinta da una maggiore formalizzazione e gerarchizzazione dei rapporti. Tendenzialmente quindi ogni sistema sociale che vuole risolvere problemi nuovi e più complessi si trova ad un certo punto di fronte all'alternativa: creare sottosistemi o aumentare la complessità interna. Entrambe le varianti implicano vantaggi e svantaggi, la cui valutazione dipende in primo luogo dal criterio di giudizio che, in linea di massima può essere dettato o dall'efficacia amministrativa o dall'efficacia pedagogica.

Noi riteniamo che nella valutazione del sistema scolastico si debba attribuire, una chiara priorità al criterio pedagogico.

Ma chiediamoci cosa è avvenuto nella scuola ticinese degli ultimi anni: siamo andati piuttosto nella direzione di nuovi sottosistemi o verso un aumento della complessità?

Alcune scelte importanti e decisive caratterizzano la politica scolastica ticinese di questi ultimi decenni, esse si muovono sullo sfondo del binomio democratizzazione-integrazione. In quest'ottica si colloca la creazione della scuola media, del sostegno pedagogico nella scuola dell'obbligo ed anche la nascita della nuova scuola magistrale.

Si tratta di riforme che evitano di creare filières distinte che spesso possono assumere un valore segregante e, nello scenario analitico qui proposto, equivalgono in buona parte a dei limiti posti alla creazione di sottosistemi.

Queste scelte politico-culturali, che nel complesso condividiamo, congiunte ad un aumento delle esigenze interne alla scuola (di natura soprattutto pedagogica) ed esterne (legate soprattutto all'evoluzione sociale e tecnologica) hanno fatto aumentare notevolmente la complessità del sistema scolastico ticinese.

Questa constatazione vale per tutti gli ordini di scuola ma vorremmo esemplificarla con un confronto, non certo esaustivo, riferito al settore medio.

	1970		1989
<b>Sistema</b>	<b><u>2 sottosistemi</u></b>		<b><u>Sistema unico</u></b>
<b>Scuola</b>	Scuola maggiore	Ginnasio	Scuola media

<b>Finalità</b>	<u>Specifiche</u>	<u>Specifiche</u>	<u>Complesse</u>
Ruoli 8a livello dei quadri)	Direttore	Direttore Vicedir.	Direttore Vicedirettore Membri di direzione
	Ispettore	Commissari di materia	Esperti di materia Capogruppo Sostegno pedagogico
(a livello degli operatori)			
Ruoli di partecipazione			
<b>Totale ruoli</b>	<b><u>ca. 5-10</u></b>	<b><u>20-25</u></b>	<b><u>30-35</u></b>
Struttura organizzativa	Classi uniche	Classi uniche	Classi uniche livelli corso pratico differenziazioni di curriculum materie opzionali ecc.

Seppur sommari, questi dati sono sufficienti per mettere in rilievo la notevole complessità dei rapporti che attualmente si instaurano nella scuola.

Alla complessità, che comunque è elemento caratterizzante di tutto il nostro vivere sociale, la scuola tende oggi a rispondere in termini di incremento della formalizzazione dei rapporti e dei processi decisionali e di riflesso (per tutto quanto riguarda la gestione e l' amministrazione della scuola) in un aumento della burocratizzazione e in un irrigidimento gerarchico, che arrischiano di sclerotizzare e appesantire il suo funzionamento e la gerarchizzazione dei rapporti diventa tendenzialmente rigido, le sue capacità di adattamento e la sua creatività diminuiscono inesorabilmente. Alla complessità bisogna rispondere dunque con modelli di gestione e di funzionamento delle unità periferiche della scuola (istituti), che valorizzino l' autonomia e la responsabilizzazione entro forme di conduzione partecipative.

Alle forme abituali di controllo gerarchico e amministrativo, è oggi importante affiancare una gestione in funzione di obiettivi predeterminati e costantemente verificati. In quest' ottica argomenta anche la Conferenza svizzera dei direttori cantonali dell' educazione quando sostiene che il rinnovamento e la crescita della scuola dipendono dalla possibilità e dalla capacità di ogni singola comunità scolastica di assumere un ruolo attivo e responsabile (crf. CDPE, Ecole primarie suisses, 22 thèses, Berna 1986, pag. 26).

## **Organizzazione del lavoro e autonomia**

Il tentativo che abbiamo fatto di analizzare in termini sistemici alcuni aspetti della scuola e dell' evoluzione scolastica nel nostro paese sono serviti a dimostrare come la complessità non può essere diretta burocraticamente ma deve trovare mezzi di voler eliminare contraddizioni, antinomie e paradossi sempre presenti in ogni processo formativo.

L'analisi, tendenzialmente descritta e legata al funzionamento delle strutture, serve comunque a tracciare indirizzi per soluzioni che proporremo in termini di riforma legislativa.

Ma la riduzione della complessità rifugge dalle facili semplificazioni e allora è bene entrare anche nel vivo dei problemi più specifici.

Che non si può fare per migliorare il lavoro degli allievi? Per ridurre i tempi morti, per evitare dispendi inutili di energia, per migliorare l'efficacia degli interventi didattici all'interno degli istituti?

Da più parti si rimprovera alla scuola di essere rimasta al palo di un'organizzazione del lavoro di stampo tayloristico e si mette sotto accusa la rigida articolazione delle attività nell'unità classe (la classe/monolito) e in un'organizzazione del tempo che si cristallizza nell'intoccabile, unità dell'ora/lezione. Dal bambino di scuola elementare alla studente del liceo, da una materia di insegnamento all'altra, il lavoro dell'allievo è bloccato tra due suoni di campanello che, reali o simboli che siano, scandiscono, nella ripetizione, le ore lunghe della noia (sempre più frequenti) e le ore brevi dell'entusiasmo (più rare).

Se è già difficile pretendere l'attenzione costante di un allievo per una materia che lo interessa poco, diventa ancora più arduo mobilitare il suo interesse ai cambiamenti di corso che si succedono di ora in ora. Occorre poter ripensare l'organizzazione del tempo in unità variabili, che siano realmente in sintonia con i tempi reali dell'apprendimento. Ciò significa poter rompere, quando è necessario, con l'unità classe e l'unità ora/lezione.

Esperienze orientate in questo senso ci sono e gli esiti sono positivi. Sono praticabili tempi intensivi, anche di una settimana, per una specifica unità di formazione: blocchi che rompono la monotonia dei corsi regolari e che mantengono acceso l'interesse degli allievi; raggruppamenti di materie affini intorno a un tema particolare; messa in parallelo di classi con la presenza di più insegnanti che si alternano su temi e contenuti confacenti alle loro specifiche competenze: sono solo alcune possibilità comprovate dall'esperienza, ma che richiedono un notevole sforzo organizzativo e soprattutto la collaborazione tra gli insegnanti, i quali, disponendo di un determinato capitale di ore, si incontrano per pianificarne volta a volta l'uso e la distribuzione. L'impiego di moduli flessibili nello spazio/tempo scolastico implica anche la variabilità del rapporto numerico docenti/allievi (1/100 per il grande gruppo, 1/25 per il medio, 1/12 per il piccolo) a seconda delle attività che si intendono svolgere (corso magistrale, seminario, laboratorio). Queste strategie modulari avrebbero il vantaggio di ridurre, se non di eliminare, quello che è l'elemento forse più demotivante nel mestiere di un insegnante: la ripetizione ossessiva della stessa lezione in classi diverse, oltre che ridurre la dispersione di energie. Sono soluzioni praticabili, soprattutto nel medio e nel medio-Superiore, a condizione che un insieme di 75-100 allievi siano presi in carico e seguiti da vicino da un gruppo affiatato di 10-12 professori.

Ognuno sa quanto l'individualismo regni sovrano nella corporazione degli insegnanti. Alcuni di loro impongono, nella loro disciplina, dei ritmi di lavoro che fanno soffrire le altre, credendo che la propria sia centrale e le altre, per dirla con un eufemismo, periferiche; pochi sono attenti o concertano un uso distributivo dei tempi di studio e a soffrirne sono gli allievi.

Non è evidentemente questa la sede per approfondire un discorso che presenta risvolti tecnici non indifferenti. Tuttavia una cosa occorre dire, e con chiarezza: al di là delle controversie teoriche, ancora di stampo idealistico, sulle finalità e sui valori dell' educazione, una buona fetta del destino della scuola futura si gioca su queste banalità organizzative dello spazio/tempo scolastico. Potremo essere smentiti, ma la scuola del prossimo millennio si farà sempre meno intorno all' atomismo delle mitiche ore/lezione di insegnamento e sempre più nei tempi di preparazione concertata, di riflessione Na tavolino, di ricerca dell' efficacia degli atti di insegnamento differenziati e qualitativamente orientati. Paradossalmente si potrebbe dire che un insegnante, per investire un tempo di presenza nell' istituto, come si produrrà, nell' ideazione di strategie ottimali, nella ricerca di modalità di accertamento delle conoscenze sempre più efficaci, nella concertazione, e non solo con i colleghi di disciplina, di itinerari didattici che siano in sintonia con le reali strategie di apprendimento degli allievi. Una vera professionalità si conquista sul campo nel confronto dialettico con i colleghi, all' interno dell' istituto.

## **La Professionalità dell'insegnante**

Non c' è discorso, oggi, sul disagio della scuola e sui provvedimenti per farvi fronte che non si concluda senza la conclamata necessità (e urgenza) dell' aggiornamento. Certo è indispensabile aggiornare i docenti, ma dove e come, e da parte di chi?

Senza voler entrare nel merito dell' organizzazione e delle funzioni specifiche del previsto Istituto cantonale per l' abilitazione e l' aggiornamento, occorre, qui, sottolineare il principio secondo il quale può essere incisivo soltanto un aggiornamento che risponda ai bisogni e alle aspettative emergenti dalla ricerca e dalla riflessione culturale e didattica che si svolgono dentro l' istituto. Si pensa a un servizio puntualmente mirato, in risposta a progetti di approfondimento che scaturiscono dal confronto interno, che non sia cioè unicamente il risultato di una progettazione a freddo, generalizzata e indifferenziata, catapultata dall' alto. Per prima cosa si dovrebbero evitare gli errori commessi nell' ambito dei primi corsi di abilitazione istituiti per l' inserimento progressivo dei maestri di scuola maggiore nella scuola media, contrassegnati in gran parte da proposte teoriche generalmente assai lontane dalle aspettative più puntuali e concrete del corpo insegnante. Non quindi un monstrum amministrativo-pedagogico, ma un agile servizio di regolazione e coordinazione, collegato a centri universitari, che metta a disposizione competenze specifiche sia sul piano culturale che su quello pedagogico.

E' una vecchia illusione di regimi centralizzati quella per cui un' azione mossa e gestita da un centro può trasmettersi efficacemente a tutti i livelli della periferia.

Ogni campagna di aggiornamento e di formazione continua - scrive Raffaele Laporta - dovrebbe consistere in primo luogo nella valutazione esatta e critica delle iniziative in corso, e poi in un progetto di sviluppo di quelle, in una sollecitazione delle forze già operanti, nell' incremento graduale di esse nella misura del possibile.

Senza un istituto che sappia fare dell' animazione culturale e promuovere ricerca didattica, attraverso progetti ben strutturati e verificati sui risultati ottenuti, il rituale richiamo all' aggiornamento non sarà altro che omelia pedagogica. Da questo punto di vista l' istituto

può ben essere visto come risultato di processi reali, che si incorrono nella scuola più che apparato da predisporre in anticipo.

Le proposte che vanno nella direzione di una maggiore autonomia degli istituti si scontrano spesso con il paventato pericolo dell' anarchia. E' davvero inconciliabile la gestione statale della scuola con l' autonomia operativa degli istituti?

E' una constatazione: con l' avvento della scolarizzazione di massa, in questi ultimi decenni abbiamo assistito a un progressivo trasferimento di responsabilità degli insegnanti verso gli amministratori e i funzionari. Paradossalmente - annota Carlo Bernardini - più si sale nella scala dello sviluppo e più il mestiere dell' insegnante perde riconoscimento e rispetto. L' insegnamento, con l' avanzare del tempo e delle condizioni sociali, scivola lontano dalla sua collocazione tra le necessità primarie e approda tra i cosiddetti servizi. Cioè si terziarizza fortemente, perdendo ogni aggancio, prima con i problemi di sopravvivenza, poi con quelli di produzione (...).

L' insegnante perde i suoi connotati per assumere quelli di pubblico ufficiale, preposto a rendere un servizio uniforme.

Ridotto al minimo il ruolo di incentivazione didattica dei direttori di istituto e accentuato quello di controllo, il vero pericolo sta nel fatto che gli insegnanti, rifugiandosi dietro il principio della libertà didattica, facciano, nella solitudine dell' aula scolastica, un lavoro che sfugge a un reale e proficuo confronto con quello degli altri, adeguandosi a irriflesse routines di insegnamento, incistandosi nei loro tics ripetitivi, non uscendo mai allo scoperto.

Questo è il vero pericolo di anarchia. Puntando sull' autonomia non si intende che debbano venir meno le istanze di controllo; si vuole invece che la vigilanza sia subordinata alla promozione e alla consulenza. Quanto più aumenta la flessibilità del lavoro formativo, tanto più cruciale diviene la questione relativa al controllo e alla verifica dell' apprendimento. Ad una maggiore autonomia nella pianificazione del lavoro all' interno dell' istituto deve corrispondere un efficace controllo dei suoi prodotti.

Per concludere questo capitolo, osserviamo che in Europa la tendenza degli istituti a sottrarsi, talvolta in modo insidioso, al controllo statale è sempre più generalizzata.

Come scrive Franco Zambelloni, l' ostinazione a difendere il centralismo del controllo statale sull' educazione appare un anacronismo, una di quelle onde morte della storia che battono ancora per qualche tempo una spiaggia dalla quale dovranno comunque rifluire .

Se non si vuole che siano solo gli istituti privati, specie a conduzione religiosa, a muoversi sulla linea della flessibilità delle risposte, la scuola pubblica non può rischiare di rimanere al largo della storia.

## **Imparare a imparare insegnare a studiare**

Si accusa spesso la scuola attuale di trasmettere conoscenze inutili o inattuali, lontane dagli interessi degli allievi e inutilizzabili per capire la realtà del nostro tempo. Eppure in una società contrassegnata dall' invasione dei media elettronici e da una cultura sempre più spettacolare, in cui il percepire sembra prevalere sul pensare, la scuola ha il dovere di difendere anche una sua inattualità. Si considerano come fondamentali, come specifici alla sua funzione, i saperi freddi, quei

saperi che richiedono sistematicità, chiarificazione concettuale e formalizzazione. La scuola non può e non deve coltivare una cultura dell' episodico, ma mirare alla costruzione di conoscenze categoriali solide. Non è sempre vero che si impara solo dall' esperienza. L' immersione nei saperi caldi dell' esperienza può lasciare immutato il soggetto che la incontra, se questi non dispone delle necessarie mediazioni concettuali che gli permettano di leggerla.

Una scuola che rincorra mimeticamente i modi e le mode di fare cultura caratteristici di altre agenzie educative, rischia di perdere la sua specifica identità, snaturando la sua vocazione autentica, perdendo di mira i suoi obiettivi centrali. Occorre perciò riabilitare, in chiave storicamente moderna, un principio caro alla tradizione umanistica, che colloca nella lingua, soprattutto nella lingua scritta, una potente strumento conoscitivo.

Senza questi materiali di riserva, che non si riducono ovviamente a un accumulo di informazioni (sovente si confonde informazione e vera conoscenza), costruiti nella scuola dell' obbligo, potremo assistere all' estendersi di quell' analfabetismo di ritorno che oggi già si paventa. La scuola deve tornare ai fondamentali, a una essenziale architettura conoscitiva che permetta al futuro cittadino di potersi muovere nella realtà, sempre più complessa sul piano simbolico, in cui sarà proiettato. Non si tratta certamente di contrapporre una scuola del concetto a una scuola dell' immagine, ma di sottolineare ciò che appartiene per tradizione e per vocazione alla scuola: insegnare a ragionare, a leggere, scrivere e far di conto.

Al di là delle differenti impostazioni e metodologie, relativamente ai problemi dell'insegnare-apprendere, emerge dalle ricerche più aggiornate in campo psico-pedagogico, un concetto di apprendimento che ruota attorno a tre aspetti:

- in primo luogo l' apprendimento è attivo, fondato cioè su processi di assimilazione e di accomodamento che implicano la trasformazione dell' oggetto di conoscenza e non una sua semplice ricezione;
- è individuale, in quanto comporta strategie, spesso invisibili, che possono variare da soggetto a soggetto, secondo stili cognitivi che la scuola deve imparare a conoscere e a rispettare;
- è auto-riflessivo, comporta cioè un controllo che l' individuo che impara esercita sul suo stesso apprendimento.

Questo terzo aspetto, sottovalutato non solo da altre agenzie educative ma dalla stessa scuola, sembra assumere oggi un valore determinante. Pare infatti sempre più accertato che gli allievi che non imparano o che fanno più fatica degli altri, non lo facciano per ragioni che ineriscono soltanto a loro presunte o reali inferiorità intellettuali, ma per una incapacità ad autointerrogarsi, a riflettere su ciò che stanno facendo. Sono quei ragazzi che si precipitano impulsivamente sui problemi, senza il necessario distacco, senza chiedersi quale sia veramente la consegna. Non disporrebbero di abilità autoregolative e rimarrebbero in una sorta di diffusa dipendenza dai segnali esterni, in quanto non riescono a richiamare alla mente nessuna modalità di controllo di quello che stanno facendo. Gli esperti parlano di abilità metacoanitive, ma ciò che più interessa per gli insegnanti è che queste abilità si possano insegnare.

Che la scuola possa finalmente insegnare a studiare? Può la scuola assistere gli allievi nello studio? Se noi proponiamo l' istituzione formale e il potenziamento dello studio assistito, non è evidentemente per

riservare soltanto a questo spazio il compito di insegnare a studiare, che dovrebbe essere esteso a ogni atto di insegnamento, ma perché la scuola, allo stato attuale delle cose, non è in grado di approfondirne le modalità. Non si tratta infatti di una semplice riedizione delle ore di ricupero, durante le quali non si faceva altro che ripetere più o meno allo stesso modo una lezione già svolta in classe. Si tratta prima di tutto di un accertamento trasversale, non specifico alle singole discipline, delle reali competenze degli allievi, che il docente di classe, con la collaborazione dello specialista di sostegno pedagogico, compie sui singoli allievi, per intervenire direttamente o per informare i docenti delle singole materie sulle lacune esistenti. I quali ultimi debbono poter prendere coscienza e accettare che, se determinati concetti non sono passati, la colpa non può essere sempre gettata sulle spalle dei ragazzi, ma può riguardare il loro stesso modo di insegnare.

Non è questo il luogo per approfondire una tematica così delicata e difficile. Basti tuttavia affermare il principio.

## **Il progetto del Consiglio di Stato: guardiamolo da vicino**

Le riflessioni di carattere generale espresse in precedenza fondano le nostre proposte di riforma e sottolineano un aspetto centrale d' ogni legge della scuola: essa prima d' essere un assieme di norme deve avere la dimensione d' un progetto culturale e pedagogico.

E' dunque possibile interrogare la proposta di legge lungo il tragitto che va da un' origine, che potremmo chiamare l' intenzionalità culturale e pedagogica, a un punto di arresto, l' assetto normativo proposto.

Potremmo parlare di auscultazione storica, nel senso che è possibile tracciare un parallelo tra la storia delle idee in campo educativo e la proposta di normativa che ha avuto un iter di preparazione lungo e tormentato: una dozzina di anni, con due fasi intermedie: il primo rapporto della Commissione per la legge-quadro del novembre 1978 e il secondo, presentato nella forma di avamprogetto e pubblicato su Scuola ticinese nel febbraio del 1982.

Un iter lungo e tormentato e non solo nelle modificazioni, negli stralci e nei ridimensionamento degli articoli di legge, ma anche nei tempi morti pur sempre significativi e nell' avvicinarsi, tra dimissioni e sostituzioni, delle persone che componevano la Commissione di studio.

Sembra che qualche dimissione puzzi ancora di bruciato, giusto a dire che i fuochi non dovevano essere soltanto fuochi fatui. Ma una legge sulla scuola, come del resto qualsiasi altra legge, rappresenta anche l' approdo di bisogni, esigenze, aspettative che non possono configurarsi con un assetto normativo che impedisca la dimensione della progettualità e che, con il passare degli anni, non recepisca il mutamento dei bisogni, delle esigenze e delle aspettative.

Infatti l' avamprogetto ed anche il messaggio del 1987 portano molti segni del clima culturale del periodo a cavallo tra gli anni '60 e '70. Se permangono valide parecchie esigenze legate ad esempio alla partecipazione e alla gestione della scuola, vivissime in quegli anni, sono ormai sorte, ad un passo dal 2000, nuove preoccupazioni.

Anche su una scala tutto sommato modesta, regionale, come quella

ticinese la ridefinizione della base normativa della scuola deve passare attraverso l'attualizzazione di alcuni interrogativi fondamentali, che in parte abbiamo sviluppato nei capitoli precedenti.

Quali sono le relazioni tra scuola e società, tra il sistema formativo e gli altri sistemi sociali quali la famiglia, il mondo del lavoro, la cultura, lo stato stesso?

Chi è l'insegnante oggi, come si configura il suo ruolo in condizioni di lavoro mutevoli? E l'allievo: chi è l'allievo in una società dove ognuno sembra dover tornare ad essere discente per tutta la vita?

Non si può certo pretendere una risposta compiuta e questi interrogativi neppure nell'ambito d'un progetto di vasta portata come una nuova legge della scuola.

Pretendiamo però che un nuovo testo di legge non pregiudichi, anzi stimoli, la ricerca di risposte adeguate e di soluzioni operativamente valide.

Questo il nodo centrale: approntare una legge che costituisca una risposta organica ai bisogni emergenti da una realtà socioculturale, che sempre più esige una concezione aperta dell'educazione e una più consona organizzazione scolastica come si affermava in Scuola ticinese del febbraio 1982. Una legge capace di fornire stimoli normativi per la ricerca costante, a tutti i livelli, di soluzioni innovative e di alimentare l'iniziativa di tutte le componenti della scuola.

Occorre riconoscere al messaggio il tentativo di porre alcuni degli interrogativi fondamentali summenzionati.

D'altra parte, purtroppo, le soluzioni che offre non sono contraddistinte dal coraggio e dallo spirito critico-analitico indispensabili per rendere produttivo il confronto e ampliarlo a tutte le istanze sociali interessate alla scuola. Di ciò ha senza dubbio sofferto il dibattito nella Commissione scolastica e nell'opinione pubblica, impoverito da una dubbia enfasi attorno ad alcuni temi di cui non si vuole certo negare l'importanza, ma che nel complesso della problematica vanno relativizzati.

L'angustia del messaggio e del progetto trova una delle sue origini decisive in una premessa che, in guisa di assioma, viene anteposta a tutta la discussione: nella parte introduttiva, dopo aver posto il problema del mutamento della società, si scrive:

E' da chiedersi se può essere mutata anche la funzione attribuita dallo stato democratico alla scuola pubblica. Lo Stato ha istituito da noi una sua (sott. nell'originale) scuola, non limitandosi a disciplinare i contenuti di scuole appartenenti ad altre istituzioni o a privati. Da noi la scuola pubblica vice un regime quasi monopolistico, pur non essendo vietata la scuola privata. Questa situazione deve essere interpretata come garanzia di libertà, e in questo senso rimane immutata la funzione assegnata dallo Stato alla sua scuola. La scuola dello Stato non può appartenere alla dottrina ideologica, o alla confessione, e non può essere piegata a un disegno politico che non sia il disegno dell'educazione allo spirito critico nel rispetto di ogni valore culturale. Sotto questo aspetto la scuola pubblica non appartiene ne ai docenti, ne ai genitori, ne agli allievi.

Appartiene a tutti noi (p. 2,3).

La difesa della libertà è un nobile obiettivo che gode di unanimi

consensi: qui viene usato per legittimare la concezione di una scuola, rispettivamente di un sistema formativo, completamente dipendente dallo Stato. Questi ne reclama con una strana e sorprendente insistenza la proprietà: la sua scuola, con sottolineatura dell' aggettivo possessivo, la scuola dello Stato. La scuola non deve appartenere ad una dottrina ideologica o ad un disegno politico. E come potrebbe? E se la scuola appartiene a tutti noi, perché allora non è anche degli allievi, dei docenti, dei genitori, ecc. e perché dovrebbe appartenere allo Stato come entità così enfaticamente distinta dalla società civile? Aldilà della carenza di chiarezza concettuale, questa premessa del messaggio illumina, in una lettura più ampia che comprende anche il resto del testo, l' idea - sarebbe meglio dire l' ideologia - di una scuola chiusa nei suoi rapporti istituzionali che la legano ai vertici dello Stato e integrata in un apparato, amministrato secondo gli schemi del controllo burocratico.

Ne consegue, e in ciò concordiamo perfettamente con S. Caratti (CdT, 15.9.1987), una concezione della scuola costruita su due capisaldi:

- una scuola fortemente agganciata allo Stato - in contrapposizione ad una scuola intesa come realtà educativa e culturale inserita nel tessuto sociale;
- una scuola come entità da amministrare gerarchicamente, dove gli insegnanti sono più dipendenti dello Stato che professionisti (CdT, 15.9.1987) e i quadri (direttori, esperti, ecc.) più istanze organizzative e di controllo che animatori pedagogici e culturali.

Un aspetto quest'ultimo ampiamente confermato dal fatto che lo statuto giuridico dell' insegnante sia stato scorporato dalla legge della scuola per essere inserito nella LORD.

Questi sono, a grandi linee, gli orientamenti di fondo che hanno determinato le modifiche e gli adattamenti apportati al progetto del 1982. Si tratta delle scelte che qualificano il rapporto scuola-Stato-società e che quindi contengono elementi di risposta essenziali ad alcuni degli interrogativi posti in precedenza.

## **L'organizzazione della scuola**

Occorre dapprima notare come al problema della struttura organizzativa e del funzionamento del sistema scolastico non venga dedicata particolare attenzione analitica. Non vengono infatti né rilevate né valutate le esperienze fatte negli ultimi venti anni nei vari ordini di scuola: soprattutto le esperienze di conduzione collegiale realizzate nel medio superiore e parzialmente nel medio. Se da un lato non si lesinano sforzi per dimostrare quanto sia importante e decisiva la partecipazione delle componenti scolastiche, in primo luogo dei docenti, alla conduzione della scuola e di quanta considerazione goda nel nuovo assetto legislativo (vedi p. 21 del messaggio e l' art. 44), dall' altro lato, semplicemente, si ignorano quelle esperienze di gestione veramente collegiale e partecipativa che all' inizio degli anni settanta hanno contribuito a risolvere i gravi problemi di conduzione delle scuole medio-superiori e per oltre 15 anni hanno fornito esiti sostanzialmente positivi.

Perché pretendere che la partecipazione dei docenti sia vitale per la scuola per poi negare legittimità proprio a quei modelli di conduzione che hanno realizzato con successo tale principio?

Evidentemente la concezione profondamente gerarchica della scuola chiede i suoi tributi. In questo senso anche l' istituto scolastico, la cui codificazione costituisce una delle novità potenzialmente positive del progetto, mostra i suoi limiti.

Il messaggio afferma a p. 20: all' istituto è riconosciuta esplicitamente una propria autonomia (sott. nell' originale), limitata soltanto dalle disposizioni di legge d' applicazione, fra le quali rientrano i programmi d' insegnamento e le attribuzioni finanziarie.

Di fatto l' autonomia enunciata in termini quasi entusiastici si dissolve ben presto, non solo sotto l' azione delle leggi di applicazione, bensì già sotto quella della legge quadro stessa. Un' autonomia, concepita entro gli orientamenti dati dalle norme di legge e dagli indirizzi programmatici, quindi un' autonomia che preferiremmo definire più realisticamente operativa, può essere considerata tale solo se sussistono alcune condizioni: fra queste citiamo una direzione collegiale che favorisca l' assunzione di responsabilità e la disponibilità di mezzi, anche finanziari, che assicurino un adeguato spazio d' azione.

Vediamo di analizzare quanto proposto dal messaggio alla luce di queste due condizioni.

Il capitolo sulla gestione degli istituti codifica invero organismi come il collegio dei docenti e le assemblee di studenti e genitori, inesistenti nella vecchia legge e di fatto qua e là operanti, come pure l' idea del direttore che si avvale della collaborazione di docenti eletti. Così facendo non si soddisfano affatto, anzi si negano alcuni requisiti costitutivi della conduzione collegiale e partecipativa: il direttore proposto è una figura separata dal Consiglio di direzione, con nomina e responsabilità personali (art. 26, si veda anche a p. 23 la differenza rispetto all' avamprogetto). Egli rappresenta soprattutto l' autorità politica nell' istituto e perciò, si dice sbrigativamente nel messaggio, ... il Consiglio di Stato non desidera coinvolgere altri organi istituzionalizzati nella scelta dei direttori e dei vicedirettori (p. 22). Alcuni nodi appaiono: le direzioni collegiali sarebbero forse una delle premesse per responsabilizzare attivamente e criticamente i singoli istituti ma hanno un inconveniente: sottraggono di fatto la scelta del direttore e del vicedirettore, risp. dei direttori didattici o degli ispettori, non tanto al Consiglio di Stato (a cui comunque sempre competerebbe la designazione) ma alla logica della lottizzazione partitica. Si vuole tornare a scegliere tutti i direttori come si è sempre fatto, almeno quelli, visto che il criterio politico è difficilmente applicabile agli esperti e agli insegnanti dopo l' introduzione delle prove di abilitazione.

L' esigenza di autonomia e di responsabilizzazione viene misconosciuta e scambiata per pretesa di sovranità. L' attribuzione di una disponibilità finanziaria, evidentemente da fissarsi sulla base di criteri equi e di richieste circostanziate, metterebbe finalmente gli istituti nelle condizioni di poter sviluppare le proprie iniziative e fornirebbe, oltretutto, allo Stato elementi di controllo ben più efficaci di quelli attuali.

Nell' avamprogetto questo principio era ancora contemplato con il seguente articolo: Per lo svolgimento dell' attività didattica e culturale, all' istituto è assegnato un credito annuale che gestisce in modo autonomo. Che fine ha fatto?

L' articolo è semplicemente scomparso e con esso il principio.

Non bisogna quindi meravigliarsi se, nonostante qualche enunciazione molto marcata, non vi è stato il coraggio e neppure l' interesse di

favorire un' organizzazione e una gestione della scuola volta all' autonomia operativa delle sue singole componenti, soprattutto degli istituti.

## **Il rapporto scuola-cultura ed economia**

Il messaggio tematizza al cap. 4 la funzione della scuola in una società in rapida trasformazione e affronta sommariamente l' effetto dei cambiamenti socioeconomici e culturali. Complessivamente conclude con l' affermazione di una necessità N . . . a pensare anche i contenuti e le strutture della scuola nella prospettiva di un' educazione del proprio patrimonio culturale. (p. 14). In altra parte del testo (p.7) si ribadisce il principio della democratizzazione degli studi.

Dal punto di vista economico, il messaggio non entra nel merito dei due problemi strettamente connessi e centrali per la pianificazione futura della scuola. Possiamo riassumerli con due interrogativi: che cosa ha speso il Cantone per la scuola negli ultimi decenni e quali risorse finanziarie intende mettere a disposizione in futuro? Che tipo di esigenze provengono dal mondo del lavoro, in particolare da quello ticinese? Ci pare fin troppo ovvio che anche la definizione di una nuova legge non possa prescindere da un chiarimento di questi problemi.

Nessun dato viene fornito circa l' evoluzione delle spese che Cantone e Comuni hanno sostenuto per la scuola nel periodo dell' espansione quantitativa, quindi dagli anni '60 in poi. Non sono quindi disponibili nemmeno elementi di giudizio per valutare tali spese, ad es. in rapporto agli altri Cantoni svizzeri o in rapporto alle risorse globali del Cantone. Eppure sarebbero interessanti e permetterebbero ad es. di constatare che il Cantone ha sì fatto uno sforzo notevole negli ultimi vent' anni ma che, rispetto alla media svizzera, investe ancora poco nella scuola.

Anche la discussione del rapporto scuola-economia meriterebbe qualche attenzione. Secondo un recente studio dell' OCDE (L' éducation et l' économie dans une société en mutation, Parigi 1989), il fattore umano sta assumendo un' importanza sempre maggiore fra i mezzi di produzione e di conseguenza anche le qualifiche culturali e professionali. Inoltre si afferma che "... la distinction est de moins en moins nette entre l' éducation et l' économie. Le changement est particulièrement visible dans le domaine de la formation professionnelle, dispensée aujourd' hui de plus en plus fréquemment au titre des programmes en faveur de la main-d' oeuvre et dans les programmes organisés par les entreprises et les syndicats. Cet état de choses ne résulte pas d' une réduction du volume des prestations dispensées dans le secteur de l' enseignement ordinaire qui relève depuis toujours des responsables des politiques de l' éducation Il représente plutôt une réaction au changement rapide des compétences et des qualifications demandées par le marché du travail, ainsi qu' une prise de conscience des insuffisances de l' éducation L' éducation est donc moins que jamais synonyme de scolarité. En outre le taux de l' échec au cours de l' éducation première augmente dans la mesure où il freine toute poursuite des études; mais même pour la majorité de ceux qui réussissent, la formation initiale ne suffit plus". (pag. 21).

Siamo qui confrontati con elementi significativi e decisivi per l' orientamento futuro del sistema formativo, per una sua evoluzione verso la formazione continua e verso modelli aperti che vanno oltre la scuola istituzionalizzata dello Stato. Si tratta di indicazioni che inoltre

sottolineano l'importanza degli investimenti nel campo formativo sia per i singoli individui sia per lo Stato.

Crediamo che il Ticino con la sua vocazione terziaria e la sua collocazione in una zona cerniera tra il nord e il sud dell'Europa, non possa indietreggiare di fronte alla necessità di intensificare i suoi investimenti nel settore educativo.

## **Riforme e rinnovamenti pedagogici**

Molto si è detto circa l'opportunità di un miglioramento qualitativo della scuola. L'esigenza di indirizzare maggiormente gli sforzi dell'innovazione pedagogica sui processi didattici dell'insegnamento e dell'apprendimento è stata avvertita in tutto il mondo della formazione grazie ad una rinnovata sensibilità per l'importanza di quanto succede dentro le aule scolastiche, nel rapporto diretto fra insegnanti e allievi.

Il messaggio non dice molto in merito. Pone due problemi, quello della professionalità dell'insegnante e quello dell'innovazione, per i quali troviamo anche degli articoli nel progetto.

Per il resto si accontenta, nel capitolo sulla politica scolastica del Cantone, di un elenco di quanto è stato fatto in questi due decenni. Accanto alle riforme strutturali (scuola media, scuola magistrale, ecc.), vengono così menzionati provvedimenti innovativi di vario genere. Fra questi ve ne sono diversi che non mancano di destare stupore come ad es. i laboratori linguistici (nuove e importanti attrezzature, p. 11). Che non si menzioni di aver iniziato a smantellarli quasi ancora prima di averne concluso l'installazione è uno dei tanti indici significativi della mancanza di apertura critica e analitica del messaggio. Chi infatti si aspetta una discussione delle pur ricche esperienze pedagogico-didattiche che la scuola ha portato avanti più o meno a tutti i livelli, resta deluso.

Come già accennato, vanno per contro messi in rilievo la volontà di offrire agli insegnanti una vera e propria formazione professionale (p. 46) che trova una sua codificazione all'art. 48 sull'istituto cantonale di abilitazione e di valorizzare istituzionalmente i principi dell'innovazione e della sperimentazione (p. 28, art. 13). In merito al primo aspetto occorre essere consapevoli che una formazione professionale degli insegnanti in Ticino verrebbe ad inserirsi dopo un normale curriculum universitario ed equivarrebbe ad un impegno ulteriore prima che il candidato possa accedere definitivamente al mondo del lavoro. Solo una formazione in corso di servizio e remunerata può quindi fornire sufficienti stimoli culturali ed economici agli interessati in un periodo, i prossimi anni, che sarà sempre più contraddistinto da una forte concorrenza dei settori privati, già oggi all'origine di parecchie difficoltà nell'assunzione di nuovi insegnanti.

L'innovazione e la sperimentazione devono potersi sviluppare usufruendo delle idee e della creatività di tutte le componenti scolastiche. Pur ammettendo una naturale preminenza di chi professionalmente si occupa di predisporre, realizzare e verificare progetti innovativi, proprio nell'ambito scolastico è ampiamente riconosciuta l'importanza di un ruolo attivo degli insegnanti, artefici ultimi di ogni intenzione innovativa. Riteniamo quindi fondamentale dare anche agli insegnanti (ad es. nell'ambito di progetti di aggiornamento integrato nella realtà dell'insegnamento), la possibilità di proporre

innovazioni con relative sperimentazioni.

## CONCLUSIONI E PROPOSTE

I partiti della sinistra, in modo unitario, nel marzo del 1972 inoltravano un' iniziativa elaborata per la riforma della legge della scuola del 1958. Al centro di quella proposta v' erano due grosse preoccupazioni: da una parte lo statuto giuridico del docente per garantire maggior sicurezza al posto di lavoro e assicurare una reale autonomia pedagogico-didattica, dall' altra per favorire la partecipazione delle componenti sociali alla gestione della scuola.

A 17 anni di distanza la proposta governativa a cui è stato tolto lo statuto giuridico del docente (confluito dopo ampia trattativa con i sindacati nella LORD) non sembra più aver ritrovato un suo baricentro qualificante.

Infatti su un versante si sono ridimensionati gli elementi di partecipazione presenti nell' avamprogetto del 1982 ma anche vissuti e sperimentati nell' attuale organizzazione scolastica e su un altro versante, come stato ampiamente dimostrato nei capitoli precedenti, non si sono sapute assumere esigenze nuove emerse in questi ultimi anni.

Appare comunque evidente il divario tra premesse contenute nel messaggio e loro traduzioni pratica in norme, in riforme reali. La nuova legge può dunque ben definirsi di assestamento e per certi versi involutiva.

A questo ha contribuito una specie di disinteresse o di apatia del mondo politico tanto che la necessità di un adattamento della scuola alle nuove esigenze non sembra più così necessaria e si parla appunto di assestamento.

Un atteggiamento miope e pericoloso poiché se i problemi non vengono anticipati rischiano di investire la scuola o di corroderla dal di dentro. Ne sono sintomi parziali la protesta degli studenti dello scorso anno e il disagio diffuso degli apprendisti.

Una legge progettata negli anni '70 arriva dunque all' appuntamento finale senza una grossa carica innovativa, spinta da una specie di forza di inerzia che fa dire, anche alle forze che la sostengono, che una legge ormai ci vuole anche se non solleva entusiasmi da nessuna parte e men che meno tra gli operatori che la dovranno applicare.

Eppure va riscoperta e riproposta una nuova centralità della scuola per ridare senso e significato ad un processo fondamentale quale quello dell' apprendimento. Bisogna far uscire la scuola da una sorta di isolamento fatto spesso, come abbiamo detto, di pregiudizi e luoghi comuni. Ma bisogna soprattutto evitare una specie di contrapposizione tra la norma che si propone e i processi reali della società.

Una lettura del dibattito di questi mesi mostra ad es. un livello istituzionale e un dibattito politico centrato sui temi dell' insegnamento religioso, sul rapporto tra pubblico e privato e sulla nomina dei direttori. La realtà mette invece in evidenza una forte esigenza di qualità del sistema, in termini di contenuti, di didattica, di organizzazione, di valutazione, espressa dagli studenti, dalle famiglie, dagli insegnanti e dal mondo produttivo.

Una lettura del livello istituzionale mostra una scuola uguale per tutti; sono uguali i programmi, sono uguali gli orari, sono uguali gli standards mentre la realtà esprime esigenze di differenziazione, di riconoscimento

delle diversità che non si traducono in penalizzazione delle stesse.

Una lettura del livello istituzionale mostra un sistema scolastico tendenzialmente ancora legato ad un' idea di uniformità. La realtà mette in evidenza situazioni variegate, una diversificazione dei vari istituti scolastici che comportano il riconoscimento d' una maggiore autonomia e l' assunzione di maggiore flessibilità. La nuova legge della scuola non può approfondire questo divario tra norma e realtà con il rischio di sancire l' arretratezza del dibattito politico per rapporto a quanto si muove nella società e nella scuola medesima.

La nuova legge non può mortificare una serie di riforme strutturali (cfr. scuola media, sostegno pedagogico, ecc.) di segno sostanzialmente positivo e un imponente lavoro degli operatori scolastici, che in questi anni hanno profuso grandi energie e risorse (cfr. grado di integrazione dei ragazzi con difficoltà o provenienti da paesi esteri nella scuola ticinese), ma deve essere elemento per ulteriori passi avanti.

La scuola è un servizio pubblico che va costantemente legittimato e questa legittimità non può essere ottenuta se ci si assesta, se si crea una frattura tra norma e realtà, se, di fronte ad una società complessa e differenziata, si propongono modelli poco flessibili o se si confonde il pubblico con il monolitico, la scuola con il Dipartimento.

Le riflessioni e le proposte formulate in questo rapporto di minoranza da una parte cercano di ricondurre la scuola alla sua funzione specifica, quasi in termini di resistenza di fronte a sollecitazioni indifferenziate che provengono dall' esterno; dall' altra, con la ricerca di maggiore essenzialità e cura del rapporto formativo, di assicurare la massima apertura alle esigenze d' una società in profonda evoluzione.

Le proposte nascono da un confronto aperto iniziato nel novembre del 1987 con il Convegno promosso dall' SSP/VPOD sulla legge della scuola a cui aderiscono tutti i partiti della sinistra e dai coordinamenti scolastici e dal Fronte unico sindacale (VPOD-OCST) e continuato all' interno del partito tramite il Gruppo scuola che oggi, in collaborazione con chi firma, ha redatto questo rapporto di minoranza.

## **Proposte**

Il dibattito commissionale ha permesso un primo confronto ma ha anche registrato chiusure eccessive di fronte alle nostre proposte che per la gran parte sono state sostenute solo dai deputati della sinistra.

Si tratta di modifiche legislative centrate su sei punti che possiamo così riassumere:

### **1. Centralità dell'allievo**

Può sembrare scontato ma bisogna riportare la massima attenzione al microcosmo della scuola avvicinandosi maggiormente alla realtà di chi vi vive e lavora, curando in particolare le condizioni di apprendimento dell' allievo. Si tratta di porre maggiore attenzione al rapporto educativo e formativo, di tenerlo costantemente al centro della vita dell' istituto.

Questo significa mettere in atto principi pedagogici da anni ribaditi quale quello dell' insegnamento individualizzato e proposte politiche da tempo espresse dal PSU quale quella dello studio assistito.

Individualizzazione dell' insegnamento significa leggere in positivo le differenze e riconoscere che gli allievi i quali accedono alla scuola recano con se un patrimonio di esperienze diverse in grado di incidere sia sugli atteggiamenti nei confronti della scuola, sia sull' apprendimento.

Ne deriva che un trattamento didattico uniforme non fa che approfondire le differenze fra allievi più favoriti socialmente e allievi che affrontano la scuola in condizioni di svantaggio.

Certo nessuno è tanto ingenuo da credere che sia aperta a tutti la via dell' eccellenza scolastica, tuttavia a tutti deve essere garantito un minimo di padronanza conoscitiva e culturale senza la quale troppi sarebbero i cittadini indifesi di fronte alla complessità della società attuale.

## **2. Professionalità del docente**

Il prof. Augusto Colombo su La Scuola afferma che abbiamo catapultato verso i margini del cerchio la figura del docente.

Il prof. Forni in un suo articolo dice che Torna d' imperiosa attualità l'adagio secondo cui a fare la buona scuola è il buon insegnante che oggi ha bisogno:

- d'una formazione di base eccellente tanto sul piano culturale generale e disciplinare quanto sul piano pedagogico e didattico;
- di cambiare il suo insegnamento, non certo per adattarlo alle mode, bensì alle esigenze reali degli allievi;
- di sentirsi professionista riconosciuto e responsabile, dotato del necessario potere decisionale all' interno dell' istituto in cui lavora....

Nel progetto di legge si demanda il problema dell' aggiornamento ad uno speciale decreto legge fissando solo il principio d' un istituto per l' aggiornamento i cui contorni sono particolarmente vaghi, e che solleva più d' una perplessità.

Stessa vaghezza persiste attorno all' importante questione dell' abilitazione. Noi chiediamo, a questo proposito, che la legge della scuola sia più precisa e concepisca l' abilitazione come periodo di formazione acquisita sul terreno, quindi insegnando e con un rapporto contrattuale chiaro.

In altri termini deve trattarsi d' un periodo di lavoro remunerato con possibilità di corsi e di supervisione.

Senza queste precisazioni l' abilitazione si tradurrà in esperienze poco concludenti dal profilo didattico e tanto meno si troveranno laureati disposti a lavorare gratuitamente.

Sul piano del riconoscimento professionale il docente deve essere coinvolto nelle decisioni dell' istituto con forme di direzione collegiale e con un collegio dei docenti che abbia significativi spazi decisionali. L' attuale legge mortifica ampiamente questi aspetti.

## **3. Autonomia degli istituti**

Gli spazi operativi reali all' interno degli istituti debbono essere tali da permettere da una parte il riconoscimento della centralità dell' allievo e dall' altra la professionalità del docente.

Da questo profilo gli istituti debbono avere un margine d' autonomia che permetta loro di rispondere in maniera flessibile a queste esigenze interne ma anche di interagire adeguatamente sul territorio con la realtà ambientale esterna.

Per questo il PSU chiede che gli istituti abbiano dei margini di

#### autonomia a livello:

- amministrativo, gestendo un proprio budget;
- organizzativo, disponendo d' un monte ore per lavori di approfondimento, di ricerca nel campo pedagogico e didattico e di promozione culturale;
- sperimentale, che permetta di mettere in atto, anche a livello strutturale, nuovi modelli.

Questa differenziazione, in un quadro per altro coordinato, dovrebbe essere da stimolo alla crescita complessiva della scuola e nel contempo dovrebbe dare agli istituti la dimensione di centri di irradiazione.

Estendere gli ambiti del potere decisionale può significare l' ampliamento della sfera d' iniziativa degli insegnanti, la promozione e l' estensione della sperimentazione, la verifica della produttività e della qualità dei risultati del lavoro scolastico.

#### **4. Partecipazione**

Con la reintroduzione del Consiglio di istituto si apre uno spazio più ampio di partecipazione per le componenti sociali.

Questo spazio noi lo concepiamo come spazio riservato eminentemente agli allievi, ai genitori e ai docenti.

In altre parole ai protagonisti attivi del rapporto educativo e formativo; meno utile e opportuna appare la partecipazione dei comuni che deve essere sviluppata ad altri livelli.

In secondo luogo riteniamo che il Consiglio di istituto non debba essere uno spazio di partecipazione formale che lentamente si occupi di questioni marginali. Esso deve essere uno spazio agibile dove le condizioni e le esigenze di partecipazione emergono

Per questo chiediamo che sia facoltativo in tutti gli ordini di scuola. L' obbligatorietà solo nel medio superiore appare perfino anacronistica. Comunque la partecipazione se non si realizza su terreni significativi può risultare esercizio vuoto. Per questo la partecipazione si deve accompagnare al riconoscimento reale dell' autonomia degli istituti.

#### **5. Educazione permanente**

Si tratta d' una dimensione della formazione che sta assumendo un' importanza ed una dimensione sempre più ampia.

A questo livello si riproducono antiche disparità sociali che decretano esclusione ed emarginazione dai processi produttivi.

Lo Stato oltre ad iniziative lodevoli che con grande anticipo ha assunto (cfr. corsi per gli adulti) deve garantire un diritto minimo alla formazione per tutti i lavoratori.

Il PSU chiede che venga assicurato un congedo pagato di cinque giorni all' anno per formazione professionale a tutti i lavoratori in modo che l' onere di aggiornamento e di riqualificazione non ricada unicamente sulle spalle del singolo lavoratore.

#### **6. Religione**

Il tema ha assunto una rilevanza eccessiva nel dibattito pubblico adombrando importanti problemi che meritavano maggiore attenzione e approfondimento.

La questione è retta da una legge ampiamente superata e il rimedio proposto dalla Commissione non costituisce elemento di chiarezza.

Il PSU ribadisce la sua proposta d' una completa facoltatività dell' insegnamento della religione che non può pretendere un posto diverso

da altre scelte opzionali che l' allievo può operare nell' ambito del suo curriculum formativo.

Per il PSU rimane fondamentale il rispetto e la riaffermazione del principio di laicità della scuola.

Queste proposte non hanno l' ambizione di essere risolutive d' ogni problema, convinti che la buona scuola sia fatta dal buon docente, ma vogliono introdurre spazi entro cui il lavoro del docente possa realizzarsi pienamente, spazi entro cui il rapporto pedagogico ed educativo possa essere adeguatamente seguito, sostenuto e verificato. Le indicazioni che diamo vogliono andare oltre l' assestamento per recepire bisogni presenti nella società, per attivare forze positive che nella scuola sono presenti.

Le modifiche apportate dalla Commissione, in parte sono state da noi appoggiate, ma come dice lo stesso relatore di maggioranza appaiono minori seppur significative.

La sottolineatura del principio di parità tra uomo e donna nella finalità della scuola e nei compiti dell' orientamento scolastico e professionale, il rafforzamento del ruolo dell' assemblea degli allievi e dei genitori, l' accettazione ambigua del principio della consultazione per la nomina dei direttori e infine l' introduzione del Consiglio di istituto, in una forma che poco ci convince, non hanno potuto cambiare il nostro giudizio di fondo.

Il rapporto di minoranza scaturisce dunque da un confronto risoltosi con la negazione di molte proposte ed anche con il loro mancato approfondimento (cfr. abilitazione) e, da questo punto di vista, non vi è stata una profonda verifica tra esigenze espresse dall' esecutivo (CdS) e quelle emergenti dal paese i cui portavoci dovrebbero appunto essere i politici. La tensione e la qualità del dibattito ne hanno risentiti e questo ha forse determinato il clima in cui la legge sta per essere approvata, quasi un rituale che ormai si deve compiere anche con poca convinzione.

Riproponiamo dunque il confronto ed il dibattito a livello di parlamento sperando d' aver maggiori consensi.

**Per la minoranza della Commissione speciale:**

Mario Ferrari, relatore  
Ballinari - Galli E.

**PROPOSTE DI MODIFICA**

**Articolo 2 cpv. 2 lett. a) e b) (M)**

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.

b) sviluppa il senso di responsabilità ed educa alla pace, al rispetto della natura ed agli ideali democratici.

**Commento**

a) I fenomeni di migrazione stanno ormai ponendo in maniera evidente il problema di una educazione interculturale e, pur non rinunciando ad

un necessario radicamento storico nella nostra realtà, la scuola deve sapersi aprire a questa nuova dimensione, saperla conoscere e rispettare.

Si tratta di una apertura importante se si vogliono evitare fenomeni di razzismo:

b) L' inserimento di questo complemento non ci sembra superfluo in quanto la democrazia si può solo sviluppare all' interno di una riappacificazione tra gli uomini e tra l' uomo e la natura. Si tratta di due obiettivi legati al problema della sopravvivenza umana, che dovrebbero divenire terreno reale di riorientamento della formazione scolastica, pena la perdita di un appuntamento centrale con la storia.

### **Articolo 11 cpv. 2 lett. a), b) e f) (M)**

2 Gli organi scolastici cantonali sono:

- a) nelle scuole dell' infanzia, gli ispettori didattici di circondario e il collegio degli ispettori didattici;
- b) nelle scuole elementari, gli ispettori didattici di circondario e il collegio degli ispettori didattici;
- f) nelle scuole speciali, gli ispettori didattici di circondario e il collegio degli ispettori didattici.

#### Commento

Questa proposta era già presente nell' iniziativa elaborata presentata, nel marzo del 1972, dal PdL, PSA e PST. Allora si parlava di consulenti didattici. Il termine proposto non elimina le funzioni di carattere amministrativo, ma sottolinea la preponderanza degli aspetti di vigilanza pedagogica sugli insegnanti.

### **Articolo 12 (M)**

#### Commento

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.

#### Commento

Il Consiglio di Stato non stabilisce i piani di studio, poiché essi sono elaborati dal Dipartimento con la partecipazione delle altre componenti.

### **Articolo 13 cpv. 2 e 3 (nuovo) (M)**

2 I processi di sperimentazione possono essere proposti dal Dipartimento, dagli organi scolastici cantonali, dagli organi di conduzione degli istituti e da gruppi o da singoli docenti.

#### Commento

La massima apertura nella possibilità di proporre nuove sperimentazioni può sollecitare l'espressione di potenzialità all' interno della scuola. E' un modo per dare forza e significato al ruolo dell' istituto, ma soprattutto per valorizzare la professionalità del docente.

3 Il Dipartimento introdurrà:

- a) forme di insegnamento differenziato che tengano conto delle caratteristiche individuali degli allievi;

b) forme di studio assistito a seconda delle esigenze dei vari ordini di scuola.

#### Commento

In questi ultimi anni l'interesse pedagogico si è più volte centrato sulla differenziazione dell'insegnamento, intesa come modalità d'intervento diversificato a seconda delle capacità di allievi singoli o di gruppi di allievi. Benché a tutt'oggi le proposte operative d'insegnamento differenziato siano ancora sporadiche e circoscritte a pochi campi, non si vede quale altra possibilità vi sia di raggiungere gli scopi di una scuola che si professa rispettosa delle specificità individuali e che tende al raggiungimento del massimo sviluppo di ogni bambino

La differenziazione nell'insegnamento rimane dunque un imperativo pedagogico al quale bisognerà dedicare negli anni futuri la migliore attenzione e un buon investimento di energie, soprattutto fornendo ai docenti modelli esemplificativi atti a suggerire una pratica quotidiana basata su ciò che è diverso piuttosto che su ciò che è uniforme.

Ecco quanto afferma l'organo ufficiale della Sezione pedagogica nell'editoriale apparso nel dicembre 1988.

Non ci sembra dunque fuori luogo ritenere che la sperimentazione e l'innovazione dei prossimi anni dovrà indirizzare in maniera decisa verso questa direzione, rammentando che gli allievi si presentano alla scuola con differenze socio-culturali notevoli e che dunque risposte uniformi arrischiano di amplificare tali differenze.

Lo studio assistito è uno strumento importante di differenziazione dell'insegnamento, soprattutto nel medio superiore.

Non si tratta di ore di ripetizione, ma di un vero approfondimento di metodo, adattato alle esigenze dello studente.

#### **Articolo 14 (M)**

Il Dipartimento stabilisce direttive circa i libri di testo nel rispetto della libertà d'insegnamento e dell'autonomia didattica del docente.

#### Commento

Oggi vi sono direttive cantonali solo per il settore elementare, queste non debbono comunque impedire l'utilizzazione e la sperimentazione di altri strumenti didattici.

#### **Articolo 17 (M)**

L'uso di spazi scolastici per attività culturali e sportive è gratuito. Per altre iniziative il Consiglio di Stato può richiedere una tassa.

#### Commento

Le scuole sono strutture pubbliche già pagate dal contribuente. Tali strutture debbono restare a disposizione della popolazione gratuitamente.

Solo per iniziative di interesse privato può essere riscossa una tassa.

#### **Articolo 23 (M)**

1 Chi ne fa richiesta ha diritto di ricevere l'insegnamento della religione cattolica e della religione evangelica nelle scuole obbligatorie, nelle scuole medie superiori, nella scuola magistrale e nella scuola tecnica superiore.

2 La richiesta è presentata dall'autorità parentale se l'allievo ha meno

di 16 anni compiuti, dall' allievo stesso se ha compiuto 16 anni.

3 La designazione degli insegnanti, la definizione dei programmi di insegnamento, la scelta dei libri di testo e del materiale scolastico e la vigilanza didattica competono alle autorità ecclesiastiche, riservata la vigilanza delle autorità scolastiche sul rispetto delle finalità della scuola pubblica e dell' art. 49 della Costituzione federale.

4 La vigilanza amministrativa compete alle autorità scolastiche.

5 Lo stipendio degli insegnanti delle scuole cantonali é a carico del Cantone.

6 Con riserva dei tre precedenti capoversi, tutto quanto concerne il rapporto di impiego degli insegnanti nelle scuole cantonali é regolato da una convenzione tra lo Stato e le Autorità ecclesiastiche.

La convenzione é sottoposta all' approvazione del Consiglio di Stato.

7 La nota non entra nel computo delle medie di promozione.

#### Commento

La proposta di riprendere in gran parte il testo formulato dall' on. Righetti e che abbiamo sostenuto in Commissione. Esso sottolinea da una parte la piena facoltatività dell' insegnamento religioso mantenendo nelle scuole che già oggi lo hanno, dall' altra sottolinea il diritto individuale a ricevere tale insegnamento.

Non riteniamo invece necessario un ruolo di certificazione dell' autorità scolastica.

#### **Articolo 24 cpv. 2 (M)**

2 Entro i limiti stabiliti dalle leggi e dalle disposizioni di applicazione esso esercita la propria attività in modo autonomo.

a) Per lo svolgimento delle attività scolastiche e culturali all' istituto é assegnato un credito annuale che gestisce in modo autonomo.

b) L' istituto ha la facoltà di innovazione e sperimentazione a livello di organizzazione del lavoro scolastico, dei programmi e dei metodi di insegnamento in accordo con quanto disposto dall' art. 13 cpv. 3.

c) Per realizzare quanto previsto al punto b), per sviluppare l' attività di ricerca e di produzione culturale l' istituto dispone di un monte ore che gestisce autonomamente.

#### Commento

L'autonomia dell' istituto deve essere un mezzo per attivare le risorse interne, ma anche per assicurare alla scuola una necessaria flessibilità di adeguarsi ai bisogni emergenti e di interagire con la realtà circostante.

Questa autonomia, pur regolata e coordinata, deve trasformare gli istituti scolastici in centri di produzione culturale, in laboratori di sperimentazioni, in luoghi di irradiazione.

Di fronte alla differenziazione delle richieste e delle esigenze sociali, la scuola pubblica deve saper dare risposte diversificate e non uniformi.

Per questo chiediamo forme di autonomia amministrativa, sperimentale e organizzativa.

In questo contesto deve essere anche ripensato profondamente il tempo di lavoro del docente oggi troppo rigidamente centrato sull' ora lezione.

#### **Articolo 25 cpv. 1 e 2 (M)**

1 La conduzione dell' istituto é assicurata dal Consiglio di direzione con la partecipazione delle componenti della scuola.

2 Gli organi di conduzione sono i seguenti:

a) il consiglio di direzione

- b) il collegio dei docenti
- c) il consiglio di istituto.

#### Commento

Dalla funzione del direttore all' interno del Consiglio di direzione diremo in seguito.

Con questa proposta, per altro già contenuta nel progetto di legge del 1982, si vuole sottolineare l' importanza di una direzione collegiale considerata anche sempre la maggiore complessità della conduzione di un istituto scolastico.

Per quanto concerne il Consiglio di istituto riteniamo che, per le sue specifiche competenze, può ben essere considerato organo di conduzione, inoltre esso è composto dai rappresentanti eletti dalle assemblee.

#### **Articolo 26 cpv. 1 e 2 lett. c) d, e e) \*\* (R1)**

1 Il Consiglio di istituto può essere istituito in ogni ordine di scuola.

2 Il Consiglio di istituto è composto:

...

c) di tre rappresentanti dell' assemblea dei genitori di allievi minorenni

d) di tre rappresentanti dell' assemblea degli allievi e) stralciata

#### Commento

Il Consiglio di istituto deve essere uno spazio di partecipazione possibile e praticabile in tutti gli ordini di scuola e non un organismo composto. Da questo profilo l' obbligatorietà nel medio superiore non si giustifica.

Non si tratta di uno spazio di partecipazione formale e deve accompagnarsi a reali forme di autonomia dell' istituto.

Al Consiglio di istituto debbono partecipare le componenti del rapporto educativo e formativo e non altre istanze. Parlare di centralità dell' allievo significa anche questo.

I rapporti con le amministrazioni locali possono essere sviluppati dal Consiglio di istituto stesso quando ve ne fosse necessità.

#### **Articolo 27 cpv. 1 e 3 (R1)**

1 Negli istituti cantonali la direzione è affidata al Consiglio di direzione di cui fa parte il direttore ed eventualmente uno o più vicedirettori, come pure uno o più collaboratori designati dal collegio dei docenti.

3 Negli istituti comunali o consortili la direzione è affidata:

a) al consiglio di direzione di cui fa parte il direttore ed eventualmente un vicedirettore, come pure da uno o più collaboratori designati dal collegio dei docenti;

b) a un docente dell' istituto.

\*\* Da questo articolo seguiamo la numerazione del rapporto di maggioranza, così pure gli emendamenti si riferiscono agli articoli proposti della maggioranza commissionale (R1)

#### Commento

Il ruolo del direttore deve essere soprattutto quello di un animatore dell' attività dell' istituto. Questo non toglie niente alla sua funzione di rappresentanza dello Stato all' interno dell' istituto e dell' istituto nei confronti dello Stato.

Il direttore deve essere un primus inter pares all' interno del Consiglio di direzione con l' autorità che gli viene soprattutto dalla sua competenza più che da un semplice mandato esterno

**Articolo 28 cpv. 2 (R1)**

2 Dopo la chiusura del concorso il collegio dei docenti esprime una preavviso circa la nomina del direttore ed eventualmente del vicedirettore all' indirizzo dell' autorità di nomina.

Commento

Il Consiglio di Stato nel messaggio toglie, senza nessuna motivazione, questa procedura in vigore nel settore medio superiore da ormai più di dieci anni.

La sperimentazione é sempre stata giudicata positiva dalle autorità cantonali e ancora recentemente confermata dal Consiglio di Stato.

Essa ha espresso valide figure di direttori e ha servito anche, in momenti difficili, a gestire le scuole medie superiori.

Assicurata la possibilità di partecipazione a concorrenti esterni alla sede, il preavviso può essere valido strumento per indicare la disponibilità di un candidato e la sua autorevolezza.

La formulazione proposta é quella elaborata dalla conferenza dei direttori delle scuole medie superiori.

**Articolo 29 cpv. 1 lett. c) (R1)**c) Stralciata

Questo compito deve essere affidato al Consiglio di direzione (vedi art. 35 lett. b).

Commento

La relazione annuale sull'insegnamento impartito nell' istituto deve essere frutto del lavoro collegiale del Consiglio di direzione, che secondo l' art. 35 b) coordina e anima le attività pedagogiche e didattiche tenendo conto delle indicazioni fornite dagli altri organi dell' istituto.

**Articolo 30 cpv. 2 (R1)**

2 Dopo la chiusura del concorso, il collegio dei docenti esprime un preavviso circa la nomina del direttore ed eventualmente del vicedirettore all' indirizzo dell' autorità di nomina.

**Articolo 31 lett. d) (R1)**

d) Collabora con l'ispettore didattico di circondario nella funzione di consulenza e di vigilanza pedagogico-didattica.

Commento

L'introduzione del concetto di ispettore didattico di circondario si adegua bene a quanto voluto dalla Commissione speciale scolastica, la quale invece dell' espressione vigilanza dei docenti ha introdotto vigilanza pedagogico - didattica.

**Articolo 35 lett. g) (R1)**

g) Redige all' intenzione del Dipartimento una relazione annuale sull' insegnamento impartito nell' istituto e sull' andamento dello stesso.

### **Articolo 36 cpv. 5 (R1)**

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

#### Commento

L'invito alle altre componenti deve essere sempre esteso, spetterà ad allievi e genitori decidere sull' opportunità della partecipazione.

### **Articolo 37 cpv. 1 lett. c) e d) (nuova) (R1)**

c) promuove le sperimentazioni di cui all' art. 13 cpv. 3 lett. c) e di cui all' art. 24 cpv. 2 lett. b)

d) definisce l' uso del credito annuale e del monte ore assegnati all' istituto.

#### Commento

Il collegio dei docenti, oltre ad avere un ruolo di promozione nel campo della sperimentazione, deve definire gli indirizzi generali in cui si realizza l' autonomia concessa dalla legge.

A seconda dei settori e delle esigenze dell' istituto definirà dunque l' uso del credito annuale e del monte ore.

### **Articolo 45 cpv. 1 e 3 (nuovo) (R1)**

1 Il docente é un operatore culturale che, per gli studi compiuti e per la formazione professionale acquisita, é incaricato, nello spirito delle finalità della scuola, dell' istruzione e dell' educazione degli allievi ed é chiamato a partecipare alla conduzione dell' istituto in cui opera.

3 Il docente deve adattare il suo insegnamento alle caratteristiche individuali degli allievi.

#### Commento

Il processo di adattamento nel rapporto educativo e formativo non può essere unilaterale. In altre parole lo sforzo di adattamento non deve essere lasciato al solo allievo, ma vi deve essere una convergenza di impegno, che si traduca nella capacità di differenziare le proposte pedagogiche e didattiche a seconda delle caratteristiche dell' allievo. Proposte uniformi, di fronte ad allievi che giungono alla scuola con patrimoni culturali diversi, approfondiscono le differenze e possono condurre a processi di esclusione.

Questa tensione deve essere viva nella scuola dell' obbligo, ma deve essere presente anche negli altri ordini di scuola.

### **Articolo 50 cpv. 1 e 3 (R1)**

1 L' abilitazione é conferita al termine di un corso di formazione professionale pratica e teorica, della durata massima di due anni, e dopo il superamento di un esame finale.

I candidati saranno assunti quali insegnanti a tempo parziale e adeguatamente remunerati.

3 L' ammissione al corso di abilitazione avviene sulla base di un pubblico concorso ed é 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 del candidato in funzione della professione di docente.

#### Commento

Per quanto concerne la prima proposta si vuole sottolineare che l'abilitazione deve svolgersi sul terreno concreto della pratica dell'insegnamento. La pratica dovrà essere debitamente seguita, supervisionata e accompagnata da insegnamenti teorici. Le esperienze condotte nel settore medio debbono essere un punto di riferimento importante.

La durata può essere estesa a due anni (ricordiamo che il corso per insegnanti di cultura generale nelle scuole professionali è di tre anni pagato a tempo pieno) per garantire l'acquisizione di una elevata professionalità. Gli obiettivi legati alla centralità del rapporto tra docente e allievo e alla differenziazione delle proposte didattiche debbono essere sostenuti da adeguate capacità e motivazioni.

Per questo motivo non sono pensabili corsi soprattutto teorici e non è nemmeno praticabile la strada della gratuità.

Difficilmente si troveranno laureati disposti a compiere un anno gratuito per affrontare una carriera che spesso, specialmente nelle discipline scientifiche, non risulta più eccessivamente attrattiva.

È legittimo dunque pensare ad una remunerazione dei 2/3 nel primo anno e dei 3/4 nel secondo anno.

La durata dell'abilitazione dovrà pure essere commisurata alla preparazione pedagogica e didattica eventualmente già conseguita dal candidato.

Per quanto concerne la seconda proposta, la prova deve essere intesa non tanto a certificare una competenza specifica nella materia che il titolo accademico dovrebbe già confermare, ma a valutare nel limite del possibile le motivazioni in funzione della professione.

#### **Articolo 73 lett. f) (nuova) (R1)**

f) l'emanazione di norme che facilitano l'accesso alla formazione professionale e culturale dei lavoratori.

#### Commento

Una richiesta precisa di garantire 5 giorni di congedo retribuito per tutti i lavoratori è all'esame della Commissione scolastica del Gran Consiglio.

Qui si vuole introdurre un principio in base al quale, tramite ad esempio una legge sull'educazione degli adulti o altre disposizioni, si possa facilitare l'accesso alla formazione da parte dei lavoratori.

Le innovazioni tecnologiche richiedono ormai uno sforzo continuo di adattamento, che non può essere caricato solo sulle spalle del singolo lavoratore, ma deve essere assunto sia dallo Stato che dai datori di lavoro.

L'educazione degli adulti deve ormai divenire parte integrante di un sistema formativo completo.

D'altra parte la stessa Sezione pedagogica nell'editoriale di Scuola ticinese del marzo 1989 afferma:

È ormai risaputo che le nuove tecnologie consumano mano d'opera ad un ritmo impressionante. Il progressivo invecchiamento della nostra popolazione e una ripresa demografica molto lenta renderanno necessario il ricorso a lavoratori stranieri e frontalieri, persone che per integrarsi in aziende innovative dovranno forzatamente essere formate. Con queste premesse, l'unica risposta incisiva può essere ricercata nella formazione degli adulti ...

Naturalmente per attuare in modo incisivo una politica d'aggiornamento si dovranno prevedere importanti modifiche organizzative tendenti a sostenere l'individuo che vuole approfondire le sue conoscenze.

