

BIBLIOTECA DI SINESTESIE

81

Grafica e impaginazione a cura di Vincenzo Settembre

Proprietà letteraria riservata

© 2019 Associazione Culturale Internazionale

Edizioni Sinestesie

Via Tagliamento, 154 – 83100 Avellino

www.edizionisinestesie.it – info@edizionisinestesie.it

ISBN 978-88-31925-39-6

Finito di stampare nel mese di Settembre 2019

a cura di

LegoDigit srl

Via Galileo Galilei, 15/1

38015 Lavis (Trento)

Tel. +39 0461 245232

Felice Mauro

LA SCUOLA ELEMENTARE
ITALIANA
DALLE ORIGINI
AI GIORNI NOSTRI

EDIZIONI SINESTESIE

*A Carlangelo, a Tania
e ai miei adorati nipotini Anna e Felice*

INDICE

Introduzione	13
PARTE PRIMA	
SVILUPPO STORICO ISTITUZIONALE DELLA SCUOLA ELEMENTARE	
CAPITOLO PRIMO	
QUADRO RIASSUNTIVO DEI PROVVEDIMENTI LEGISLATIVI CHE HANNO MODIFICATO IL SISTEMA SCOLASTICO	19
CAPITOLO SECONDO	
STORIA DEI PROGRAMMI DELLA SCUOLA ELEMENTARE	35
Dal 1860 al 1985	35
Confronto tra i testi 1955-1985	45
PARTE SECONDA	
IMPIANTO DISCIPLINARE DEI PROGRAMMI DEL 1985	
CAPITOLO PRIMO	
LE DISCIPLINE DI STUDIO E IL PROBLEMA DELL'INTERDISCIPLINARITÀ	51
La nuova configurazione dell'insegnamento della religione	56
L'educazione linguistica	58
Il problema dell'insegnamento della storia	64
CAPITOLO SECONDO	
"LE TRE EDUCAZIONI": IMMAGINE, SUONO E MUSICA, MOTORIA	83
Il problema della seconda lingua	101
PARTE TERZA	
LE FINALITÀ DELLA SCUOLA ELEMENTARE	

CAPITOLO PRIMO

IL RUOLO DELLE FINALITÀ NEL PROCESSO DI SVILUPPO E DI CRESCITA DELLA PERSONALITÀ DELL'ALUNNO	107
Formazione dell'uomo e del cittadino	108
La prima alfabetizzazione culturale	113
Il problema della convivenza democratica	116
Sviluppo del senso critico e della creatività	121

CAPITOLO SECONDO

FATTORI PSICO-SOCIO-AMBIENTALI E FAMILIARI CHE INFLUENZANO LO SVILUPPO E LA CRESCITA DELLA PERSONALITÀ DELL'ALUNNO	125
L'interazione io-ambiente nel processo di sviluppo di crescita e di formazione della personalità	125
Il ruolo dei disadattamenti e dei condizionamenti nello sviluppo della personalità	127

CAPITOLO TERZO

IL RUOLO E I COMPITI DEI GENITORI	133
Il ruolo e i compiti dei genitori in una scuola come "comunità educante"	133

PARTE QUARTA

LA SCUOLA AMBIENTE EDUCATIVO DI APPRENDIMENTO

CAPITOLO PRIMO

IL NUOVO MODELLO DI SCUOLA	141
Da una scuola "apparato" a una scuola come "servizio"	141
Da una scuola "magistrocentrica" a una scuola "puerocentrica": l'alunno protagonista del processo di apprendimento	145
Il ruolo e la funzione del dirigente scolastico	149
Il ruolo e la funzione del personale docente	150

PARTE QUINTA

SCUOLA ADEGUATA ALLE ESIGENZE FORMATIVE DELL'ALUNNO

CAPITOLO PRIMO

IL MOVIMENTO DELLE SCUOLE NUOVE, ESPERIMENTI E METODI DIDATTICI	157
Il movimento metodologico in Francia: Cousinet, Profit, Freinet	158
Il movimento metodologico negli U.S.A.: Parkhurst, Washburne, Kilpatrich	161
Il movimento metodologico in Germania: Geheeb, Lietz, Kerschensteiner	166
Il movimento metodologico in Italia: Pizzigoni, Agosti	168
Il movimento metodologico in Belgio: Decroly e il principio di globalizzazione	172

CAPITOLO SECONDO

PROCESSI DI EDUCAZIONE E DI APPRENDIMENTO	181
L'educazione intellettuale nella concezione di Dewey, Maritain e Bruner	181
L'apprendimento come ricerca e sperimentazione	188
Scuola comunità nella pluralità: fondamenti giuridici e programmatici dell'educazione interculturale	190
La scuola nella costituzione	194
La legge 517 e la "Miniriforma" della scuola	197
La scuola a tempo pieno: insegnamento e apprendimento in una scuola che cambia	199

CAPITOLO TERZO

PROGRAMMAZIONE E VALUTAZIONE NEL SISTEMA SCOLASTICO ITALIANO	205
Rapporto tra programma e programmazione	206
Rapporto tra programmazione e valutazione	208
Indicazioni nazionali curricolari per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo della scuola elementare	212
Continuità e/o raccordo tra scuola materna- elementare e media: riferimenti programmatici e normativi	216

CONCLUSIONE	225
-------------	-----

APPENDICE

NORME DI STATO GIURIDICO DEL PERSONALE DOCENTE CON INCARICO A TEMPO INDETERMINATO	229
--	-----

BIBLIOGRAFIA	259
Opere citate o consultate	261
Indice dei nomi	265

Introduzione

Il libro è frutto della mia esperienza maturata per oltre 40 anni come docente, direttore didattico, Presidente di Distretto scolastico, nonché di commissario nei concorsi di scuola materna ed elementare. Ho avuto modo, così, di ampliare e consolidare le mie capacità culturali e professionali ed acquisire la consapevolezza che essere insegnante comporta la disponibilità a rivedere la propria dimensione culturale e professionale per essere in grado di rispondere in modo adeguato alle richieste che emergono dall'atto educativo.

Nella stesura del libro mi è stato di grande aiuto mio figlio Carlangelo, che ha una particolare dimestichezza nell'uso delle citazioni e delle fonti perché ha pubblicato diversi testi e numerosi saggi e articoli.

Il Libro ripercorre le tappe più significative che hanno caratterizzato lo sviluppo della scuola elementare italiana, dal 1859, anno in cui nasce ad opera del Ministro Gabrio Casati, per il Piemonte e la Lombardia, fino al 2015, anno in cui viene promulgata la legge sulla buona scuola.

Nella prima parte, il libro riporta, in sintesi, il quadro cronologico dei provvedimenti legislativi, che hanno modificato nel tempo l'ordinamento del sistema scolastico e i testi dei programmi, ben dieci, che si sono succeduti dal 1860 al 1985, con lo scopo di adeguare la scuola ai tempi.

Nella seconda parte affronta in maniera approfondita le innovazioni curriculari e le modalità di apprendimento delle varie discipline, intese non fini, ma mezzi per favorire la formazione della mente e del pensiero dell'alunno. Mi sono

sofferma soprattutto a considerare il quadro disciplinare, caratterizzato dal cognitivismo e dall'esigenza di promuovere un tipo di apprendimento fondato sulla ricerca e sulla sperimentazione. Per la prima volta, nella storia dei programmi della scuola elementare hanno diritto di cittadinanza discipline come l'educazione all'immagine, al suono e alla musica ed educazione motoria, una seconda lingua e gli studi sociali, connessi all'area degli studi storici.

Nella terza e quarta parte, analizza tutti i problemi relativi al ruolo, ai compiti e alle finalità svolte nel tempo dalla scuola elementare fino a divenire punto centrale del sistema formativo di base e punto di orientamento degli assetti pedagogici, metodologici e didattici. Ne deriva, di conseguenza, la necessità di costruire una nuova scuola che risponda meglio alle esigenze, ai problemi e alle caratteristiche psico-sociologiche degli alunni, che abbia delle finalità basate sulla considerazione di un alunno non più oggetto, ma soggetto di diritti, impegnato in un rapporto interattivo con i propri pari, con l'adulto, con l'ambiente, la cultura; che abbia come punto di riferimento della sua azione educativa, la storia personale dell'alunno, le esperienze già maturate in famiglia e nella scuola dell'infanzia, che possa disporre, in definitiva di personale docente che abbia competenze culturali, pedagogiche, metodologiche didattiche e psicologiche sufficienti e adeguate ad intraprendere un modo nuovo di fare scuola, centrato non su una didattica trasmissiva, ma su una didattica inventiva, creativa, euristica.

Poiché è noto da tempo il problema della insufficiente preparazione di base dei docenti, è necessario che tutti coloro che operano nella scuola, a tutti i livelli, facciano un bagno

di umiltà, si mettano in discussione ed acquisiscano una nuova dimensione culturale e professionale attraverso un continuo processo di aggiornamento e autoaggiornamento. I tempi sono mutati, ma è mutato soprattutto il modo di fare scuola. La scuola ha il compito prioritario di "Formare l'uomo e il cittadino", un cittadino che contribuisca a costruire una società più giusta e democratica. Molto, però, dipende dal contributo degli operatori scolastici che devono maturare la consapevolezza che il futuro della scuola e della comunità non dipendono tanto dalle leggi, buone e giuste che siano, ma dalla professionalità, dall'impegno, dal desiderio di creare una scuola che costituisca il volano del progresso materiale, civile e sociale della comunità.

Mi auguro di aver offerto agli addetti al lavoro, un contributo, sia pure non esaustivo e strumenti di studio e di riflessione sui problemi della scuola elementare.

Ho dedicato il libro a Carlangelo, a Tania e ai miei adorati nipoti, Anna e Felice che con la loro vicinanza e il loro affetto hanno ridato un senso alla mia vita, dopo la dolorosa perdita di Anna. Al libro è annessa un'appendice che riporta alcune note relative allo stato giuridico del personale docente.

Felice Mauro

PARTE PRIMA

SVILUPPO STORICO ISTITUZIONALE DELLA SCUOLA ELEMENTARE

CAPITOLO PRIMO

QUADRO RIASSUNTIVO DEI PROVVEDIMENTI LEGISLATIVI CHE HANNO MODIFICATO IL SISTEMA SCOLASTICO

La legge del 13 novembre 1859¹, emanata dal Ministro Gabrio Casati per il Regno di Sardegna e della Lombardia, ed estesa, dopo le annessioni, alle altre regioni d'Italia, costituisce l'atto di nascita della scuola elementare italiana.

La legge Casati è stata l'unica a regolare l'istruzione pubblica in una trattazione organica che riguardò tutto l'ordinamento scolastico, dalla scuola elementare fino all'Università.

Per quanto riguarda la scuola elementare, essa afferma la competenza e l'obbligo dello Stato di provvedere in merito alla Pubblica Istruzione del grado elementare. Riconosce ai privati la facoltà di aprire scuole sulla base del principio della libertà di insegnamento, ma

¹ La legge che porta la data del 13 novembre 1859, fu emanata dall'allora Regno di Sardegna, pochi mesi dopo l'annessione della Lombardia, dell'Emilia, della Toscana, via via che anche le altre regioni e province venivano annesse al Regno, poi nel 1961, divenuto d'Italia, anche la legge conobbe la sua estensione territoriale che veniva sancita di volta in volta, con appositi provvedimenti legislativi.

riserva allo Stato il diritto di dettare norme anche alle scuole private e il potere di vigilare sulle stesse. La legge richiama due principi fondamentali della scuola elementare, il principio della gratuità e dell'obbligatorietà, principi che si fanno risalire al periodo della Rivoluzione francese. La legge Casati, però, malgrado l'emanazione di principi costitutivi, non riuscì, sul piano pratico, a tradurre le conseguenze dell'Ordinamento nella gestione delle scuole.

Secondo l'Ordinamento, la scuola elementare viene distinta in due gradi: grado inferiore di due anni e grado superiore anche di due anni. L'iscrizione degli alunni decorre a partire dal sesto anno di età. L'istruzione del grado inferiore dev'essere impartita in tutti i Comuni, quella del grado superiore si può istituire solo nei Comuni che abbiano una popolazione di almeno 4000 abitanti.

Per accedere agli studi medi e superiori veniva richiesta una formazione completa a livello di scuola elementare.

L'istruzione elementare aveva lo scopo di fornire ai figli del popolo un minimo di istruzione e una cultura di Base agli alunni che consentisse di accedere agli studi superiori.

La scuola del grado inferiore, cioè, doveva servire a fornire un minimo d'istruzione a tutti gli alunni per cui doveva essere istituita in tutti i Comuni, quella del grado superiore, pur essendo gratuita e aperta a tutti, di fatto era limitata solo ai centri maggiori e destinata agli alunni dei ceti medi, i cui genitori avevano inte-

resse per la successiva carriera scolastica dei propri figli.

Risulta evidente che la gestione nasce debole; mentre, infatti, la scuola tecnica, classica, universitaria viene gestita direttamente dallo Stato, quella elementare viene affidata in gestione ai Comuni, i quali devono provvedere in proporzione alle loro facoltà e in relazione ai bisogni degli abitanti.

L'obbligo dei Comuni era limitato dalla scarsa disponibilità delle risorse economiche che venivano a costituire elemento di difficoltà allo sviluppo della scuola. Si verificava, in alcuni casi, dove la popolazione era più misera e i Comuni fossero sprovvisti di risorse economiche per istituire scuole, che lo Stato non solo non offriva alcun contributo ai Comuni che si trovavano in difficoltà, ma consentiva ai Comuni di istituire meno scuole o scuole di infima qualità.

La diffusione delle scuole, pertanto, fu breve e difficile.

I Comuni adempivano con fatica ai loro compiti e i genitori trovavano difficile mandare i loro figli a scuola. La legge sancì l'obbligo scolastico e la gratuità dell'insegnamento e obbligò i Comuni ad istituire le scuole, divise in due gradi: Grado inferiore che comprendeva 1^a e 2^a classe. La classe prima aveva la durata di anni due, il primo anno era considerato preparatorio. Il grado superiore comprendeva le classi terza e quarta. Con la legge Casati, l'istruzione elementare assunse il ruolo di mezzo giuridico di cui si serviva lo Stato per attuare un pubblico servizio. La legge rimase in vigo-

re per circa 70 anni Per quanto riguarda l'obbligo scolastico, la legge prevedeva, nei confronti dei renitenti, solo l'esortazione da parte del Sindaco però non esisteva ancora una legge che prevedesse delle sanzioni nei confronti dei responsabili dell'evasione scolastica.

D.L. n. 3956 del 22 settembre 1867

Sopprime l'Ispettorato Provinciale per l'istruzione elementare e propone la figura del Provveditore agli Studi anche per la Scuola elementare. Il Prefetto assume la Presidenza del Consiglio Provinciale Scolastico.

LEGGE del 19 aprile 1885 n. 3089

Riduce l'autonomia dei Comuni in materia di nomina e licenziamento degli insegnanti; stabilisce che anche l'assunzione dei maestri deve avvenire tramite concorso.

LEGGE COPPINO del 15 luglio 1887

Eleva il corso inferiore a tre anni: I, II e III classe e il corso superiore alle classi IV e V.

Rende obbligatoria solo la frequenza del corso inferiore, in considerazione dello stato di bisogno delle famiglie, per cui i fanciulli venivano avviati precocemente al lavoro. La legge sulla proibizione del lavoro dei fanciulli ovvierà a tale inconveniente.

Le scuole furono distinte in urbane e rurali, a seconda della popolazione dei Comuni.

Lo stipendio degli insegnanti era diverso e commisurato alla classificazione della scuola e al sesso dell'insegnante, minore per le maestre.

È considerata la vera legge dell'obbligo scolastico, perché diversamente dalla legge Casati, prevede delle sanzioni pecuniarie per i trasgressori. Fissò, inoltre, la durata dell'obbligo da due a tre anni, cioè, dal sesto al nono anno di età.

La legge ebbe anche il merito di aver portato la durata della scuola elementare a 5 anni.

LEGGE NASI del 19 febbraio 1903

Stabilì che dovevano far parte delle Commissioni per i Concorsi magistrali, rappresentanti non solo dei Comuni ma anche del Consiglio Provinciale scolastico.

L'insegnante diventava stabile dopo un triennio di prova.

La legge viene ricordata anche perché creò la figura del Direttore Didattico, obbligatoria nei Comuni con una popolazione non inferiore ai diecimila abitanti.

LEGGE ORLANDO 8 luglio 1904 n. 40

Riforma la struttura della scuola elementare e distingue due finalità: una di servizio alle esigenze dell'educazione popolare e l'altra di preparazione agli studi secondari.

La riforma, non ebbe risultati positivi, ma da essa furono emanati i programmi del 1905, dovuti a Francesco Orestano.

La legge prevedeva due gradi d'istruzione elementare: i maestri patentati per l'insegnamento del grado inferiore, 1° e 2° anno e quelli patentati per l'insegnamento del grado superiore 3° e 4° anno.

La patente era rilasciata dalla scuola "Normale" e aveva una durata triennale. Nei primi due anni si conseguiva la patente per l'insegnamento del grado inferiore, nel terzo anno quella per l'insegnamento nel grado superiore.

Gli insegnanti avevano una preparazione inadeguata, conseguita con una semplice patente di idoneità all'insegnamento.

La legge riordinò e sdoppiò le classi numerose e accordò agli insegnanti un compenso straordinario nei casi di maggiore impegno orario, diede un notevole impulso alla lotta contro l'analfabetismo, specialmente nel mezzogiorno d'Italia.

Istituì la classe VI, che insieme alla classe V formava il corso popolare. Estese l'obbligo scolastico al 12° anno di età, prevedendo sanzioni punitive per gli inadempienti.

LEGGE DANELO-CREDARO del 4 giugno 1911 n. 46
Avocò allo Stato le scuole di tutti i Comuni, ad eccezione dei Comuni Capoluoghi di Provincia e di Circondario.

Istituì il Consiglio Provinciale Scolastico, l'Ispettorato Centrale e il Patronato Scolastico, scuole Reggimentali e Carcerarie.

Il Provveditore divenne organo destinato a soprintendere non solo alle scuole secondarie, come era in precedenza, ma anche alle scuole primarie, alle dirette dipendenze del Ministero della Pubblica Istruzione.

Il Consiglio Provinciale scolastico bandiva i concorsi per titoli, per la nomina di maestro elementare.

I maestri furono iscritti in un ruolo provinciale, divisi in due categorie, maestri delle scuole urbane e maestri delle scuole rurali. Nel ruolo provinciale non furono iscritti i maestri dei Comuni autonomi che erano sottoposti al controllo dei direttori e degli Ispettori scolastici governativi,

La legge Credaro, apportò non pochi benefici all'ordinamento scolastico della scuola elementare e degli insegnanti.

La legge viene solitamente denominata Daneo-Credaro. La denominazione è dovuta al fatto che in un primo momento fu dato incarico, dal Ministro della Pubblica Istruzione del tempo, a Edoardo Daneo di compilare un progetto di legge che adeguasse la scuola ai nuovi tempi e alle nuove esigenze sociali. Il Ministro Daneo approntò il progetto ma non lo poté attuare per la caduta del governo. Il nuovo ministro Credaro riprese il progetto e, con lievi modifiche, lo portò a compimento.

R.D. 8 febbraio 1923 n. 374

Trasforma i Provveditorati Agli Studi da Provinciali a Regionali; sopprime il Consiglio Provinciale Scolastico, Deputazione e delegazione scolastica.

R.D. 6 maggio 1923 n. 1054 - RIFORMA GENTILE

I provvedimenti che furono emanati nel 1923 dal governo fascista, nei primi anni della sua legislazione, da parte del ministro Gentile, furono più tardi riuniti nel T.U. del 5 febbraio 1928, n. 577 e per la loro emanazione fu emanato il Regolamento Generale n. 1297 del 26 aprile 1928.

Le scuole materne costituirono il grado preparatorio, non obbligatorio, la scuola elementare venne distinta in due gradi: grado inferiore I, II e III; grado superiore IV e V.

Istituì il corso integrativo di avviamento professionale, non obbligatorio di tre anni, VI, VII e VIII classe. Estese l'obbligo scolastico dai sei ai quattordici anni di età con limitazione alle classi esistenti nell'ambito di 2 chilometri dal luogo di dimora degli alunni.

L'insegnamento della Religione cattolica fu posto a fondamento e coronamento dell'istruzione elementare, principio ripreso successivamente dal testo dei programmi del 1955.

Estese l'obbligo scolastico a 16 anni per i fanciulli ciechi e istituì la facoltà di Magistero per il conseguimento del diploma di laurea in Pedagogia, in Materie letterarie e in lingua straniera.

D.L. n. 2453 del 3 novembre 1923

Istituì presso il Provveditorato agli Studi Regionale un Consiglio Scolastico e un Consiglio di disciplina, presieduti dal Provveditore agli Studi. I membri venivano nominati dal Ministero.

LEGGE n. 786 del 1° luglio 1933

Segnò il passaggio allo Stato delle scuole dei Comuni autonomi.

LEGGE n. 400 del 9 marzo 1935

Fu proposta dal Ministro De Vecchi.

Soppresse i Provveditorati agli Studi Regionali e ricostituì i Provveditorati agli studi Provinciali.

Delegò al Ministro tutti i poteri e le attribuzioni relative all'Istruzione elementare. In questo modo si realizzò al massimo la tendenza accentratrice del Regime fascista.

Già nel 1929 era stata soppressa la libera scelta dei libri di testo.

È lecito affermare, quindi, che le leggi che furono emanate dopo la Riforma Gentile, miravano alla fascistizzazione della scuola elementare, con la trasformazione delle istituzioni e la continua infiltrazione delle ideologie politiche nei programmi.

Il Ministero della Pubblica Istruzione prese la denominazione di Ministero della Educazione nazionale, fu creata la Gioventù Italiana del Littorio, destinata a continuare, dopo gli studi elementari, l'educazione della gioventù. L'Opera Nazionale Balilla prese in gestione i Patronati Scolastici che perdettero la loro autonomia. L'ultima fase della fascistizzazione della scuola, è la emanazione della "Carta della Scuola".

LEGGE n. 535 del 3 aprile 1938

Istituisce le scuole carcerarie, affidate a maestri di ruolo.

LEGGE n. 1771 del 14 ottobre 1938

Le scuole rurali diventano scuole di Stato. Viene migliorata la condizione economica dei maestri.

“CARTA DELLA SCUOLA” del febbraio 1939.

Fu proposta dal Ministro Bottai.

La legge non ebbe seguito per gli eventi bellici e per la caduta del fascismo.

LEGGE n. 675 DEL 1° giugno 1942

Gli insegnanti delle scuole elementari vengono inquadrati nel gruppo B dell’Ordinamento della Pubblica Amministrazione dello Stato.

D.L. n. 459 del 24 maggio 1945

Stabilisce i programmi di studio e le prescrizioni didattiche per le scuole materne ed elementari.

D.L. n. 237 del 30 agosto 1946

Stabilisce che spetta ai Provveditori agli Studi bandire i concorsi magistrali, approvarne le graduatorie e nominare i vincitori.

D.L.C.P.S. n. 54 del 14 gennaio 1947

Riordina i Patronati scolastici che assumono personalità giuridica, come Enti di diritto pubblico.

D.L. n. 1520 del 17 dicembre 1947

Istituisce le scuole popolari per giovani e adulti, distinte in Corso di tipo A per analfabeti, Corso di tipo B per semianalfabeti e Corso di tipo C per aggiornamento culturale.

I Corsi hanno la durata di mesi cinque.

L'insegnamento è riservato a Insegnanti non di ruolo.

D.L. n. 1127 del 7 maggio 1948

Istituisce i ruoli speciali transitori per gli insegnanti elementari in possesso di determinati requisiti di servizio.

D.L. n. 1066 del 7 maggio 1948

Estende ai maestri elementari le norme relative al trattamento di quiescenza stabilite per gli impiegati civili dello Stato.

LEGGE n. 1170 DEL 27 novembre 1954

Istituisce il ruolo dei maestri in Soprannumero che vengono immessi progressivamente nell'organico provinciale.

D.P.R. n. 503 del 14 giugno 1955

Vengono emanati i programmi Ermini in sostituzione di quelli del 1945.

LEGGE 24 dicembre 1957 n. 1294

Istituisce i cicli didattici nella scuola elementare, la prima e la seconda classe costituiscono il primo ciclo,

la terza, la quarta e la quinta classe, il secondo ciclo. Alla fine di ciascun ciclo, gli alunni sostengono degli esami. Tale disposizione è stata modificata con la legge 148/90, che ha abolito gli esami al termine del primo ciclo e l'esame del secondo ciclo è stato sostituito da prove INVALSI.

La legge stabilisce il passaggio dall'una all'altra classe del ciclo, senza esami, in un unico scrutinio.

L'insegnante non ammette l'alunno alla classe successiva dello stesso ciclo soltanto in casi eccezionali, previo parere vincolante del Consiglio di interclasse, convocato con la sola presenza dei docenti.

LEGGE 820 del 1971

È la legge che istituisce il Tempo Pieno nella scuola elementare. In realtà, l'art. I della legge e il Decreto Ministeriale del 22 febbraio 1972, parlano di avvio alla realizzazione del Tempo Pieno. Lo spirito che anima questa legge, è indicato nelle stesse Direttive di Orientamento, le quali affermano che la legge 820 "pone il problema di una nuova realtà scolastica che muta la sostanza della tradizionale impostazione pedagogica e propone un'azione educativa che, pur restando unitaria possa avvalersi di una pluralità di interventi, di linguaggi e di esperienze, di sollecitazioni ambientali, con lo scopo di contribuire all'arricchimento della formazione dell'alunno."

LEGGE DELEGA n. 477 del 30 luglio 1973

La legge delega il Governo ad emanare i decreti delegati della scuola.

Le disposizioni si muovono intorno ai seguenti principi:

- la concezione della scuola come “Comunità educante”;
- una nuova concezione della funzione docente;
- innovazione pedagogica e didattica;
- apertura della scuola al territorio;
- un nuovo e diverso rapporto tra scuola ed extra-scuola.

LEGGE 4 agosto 1977 n. 517

Prevede innovazioni nel settore della valutazione, nella programmazione educativa e didattica; introduce la programmazione delle attività integrative per favorire l'integrazione degli alunni diversamente abili, nelle classi comuni.

Abolisce la pagella, il voto e istituisce la scheda di valutazione.

D.P.R. 10 aprile 1994 n. 297 - art. 613

Vengono istituiti gli Uffici scolastici regionali, ai quali è preposto il sovrintendente scolastico. Gli uffici provvedono ai compiti inerenti le procedure concorsuali per il personale della scuola e per il personale dell'amministrazione scolastica periferica, nonché al calendario scolastico.

D.P.R. del 6 novembre 2000 n. 347

Istituisce gli Uffici scolastici regionali. Con lo stesso decreto vengono soppressi gli Uffici scolastici Regio-

nali previsti nell'art. 613 del T.U. 16 aprile 1994 n. 297 e i Provveditorati Agli Studi, istituiti con la legge Casati del 1859.

Le competenze dei soppressi Provveditorati agli studi vengono trasferite agli uffici scolastici regionali, che si articolano in C.S.A. - Centri servizi amministrativi - ridenominati, a partire dal 2006 in U.S.P. - Ufficio scolastico provinciale con competenze A.T. - Ambiti territoriali - a partire dal 2010.

LEGGE del 5 giugno 1990 n. 148

Introduce rilevanti modificazioni nell'Ordinamento della scuola elementare, fermo al T.U. del 5 febbraio 1928. Istituzionalizza il passaggio dal docente unico alla pluralità dei docenti, la collegialità, la contitolarietà fra gli insegnanti del modulo e con l'insegnante di sostegno, il sistema del modulo.

Introduce gli ambiti disciplinari, l'insegnamento della seconda lingua e l'educazione all'immagine, al suono e alla musica e l'educazione motoria. Eleva l'orario scolastico a 27 ore settimanali per gli alunni del primo ciclo e a 30 per gli alunni del secondo ciclo.

Distingue l'orario di servizio degli insegnanti tra 22 ore settimanali di insegnamento e 2 ore per la programmazione.

Altri punti qualificanti della legge sono:

- unitarietà dell'insegnamento;
- esigenza della continuità educativa;
- piano pluriennale di aggiornamento;

- revisione degli standard di valutazione e delle forme di comunicazione alle famiglie;
- Istituzione dei progetti normativi di tempo lungo.

LEGGE del 5 febbraio 1992 n. 104

È la legge che definisce i compiti e le attribuzioni della scuola, dell'insegnante di sostegno, del Comune e delle A.S.L.

LEGGE novembre 1997 n. 59

È la legge che istituzionalizza l'autonomia nelle scuole

D.M. del 27 novembre 1997 n. 765

È il Decreto che dà applicazione alla legge. Autorizza una serie di sperimentazioni che riguardano nuove modalità organizzative e didattiche, flessibilità del tempo scuola, delle classi e del servizio degli insegnanti, organizzazione di attività di ampliamento dell'Offerta formativa.

LEGGE del 13 luglio 2015 n. 107

È la legge nota come legge sulla "Buona scuola"².

Introduce innovazioni relative all'espletamento dei concorsi, alle prove di esame nella scuola primaria e secondaria di primo grado. Dispone l'assunzione dei docenti sulla base delle graduatorie permanenti. Dà

² La legge sulla buona scuola porta la data del 13 luglio 2015, promulgata dal Presidente della Repubblica Sergio Mattarella.

piena attuazione al processo di realizzazione dell'autonomia scolastica.

CAPITOLO SECONDO

STORIA DEI PROGRAMMI DELLA SCUOLA ELEMENTARE

Dal 1860 al 1985

Per conoscere la storia della scuola elementare italiana, è necessario ripercorrere le tappe del suo percorso, attraverso la lettura dei programmi che si sono succeduti dal 1860 al 1985 e delle disposizioni legislative che nel tempo hanno cambiato il suo Ordinamento. Questo periodo, sul piano filosofico e pedagogico, parte dagli ultimi epigoni del Romanticismo e comprende il Positivismo, il Neo-Idealismo, il Personalismo Cristiano degli anni '50 e il Cognitivismo dei programmi del 1985.

I programmi che si sono succeduti sono 10 e recano queste date: 1860, 1867, 1888, 1894, 1905, 1923, 1934, 1945, 1955, 1985.

L'esigenza di emanare nuovi programmi è stata sempre dettata dal bisogno di affermare nuove concezioni pedagogiche, adeguando la scuola e l'educazione agli ideali dei tempi, che non si riconoscevano nei programmi precedenti.

In sintesi, si trascrivono, di seguito, gli aspetti più significativi di essi, nell'ordine in cui furono emanati.

PROGRAMMI DEL 1860

I programmi nascono da una situazione priva di un qualsiasi discorso pedagogico. Si limitano ad indicare ai maestri gli argomenti da svolgere e le nozioni da impartire anno per anno.

Le indicazioni fissano gli obiettivi minimi da raggiungere e obbediscono a due orientamenti di natura politica, fondamentali della politica unitaria del Regno di Sardegna, e precisamente:

- diffondere l'uso della lingua nazionale;
- unificare i sistemi di misura che erano espressione delle tradizioni locali.

PROGRAMMI DEL 1867

I programmi furono emanati dal Ministro Coppino. Facevano precedere le indicazioni dei contenuti da una serie di istruzioni didattiche che avevano lo scopo di guidare l'attività dei maestri.

In seguito le istruzioni didattiche divennero dei veri e propri manuali pedagogici.

Le istruzioni sono dovute a Terenzio Mamiani.

Sono delle istruzioni che raccomandano la cura della persona, della bella scrittura e si basano più sulla pratica che sulla teoria.

Per quanto riguarda i contenuti, i programmi ripetono quelli del 1860 con una maggiore attenzione ai

problemi dell'unificazione della lingua nazionale e della diffusione del sistema metrico decimale.

PROGRAMMI DEL 1888

I programmi furono emanati dal ministro Boselli, ma sono dovuti ad Aristide Gabelli, il massimo esponente della pedagogia positivista italiana.

Le istruzioni si caricano di tutto il pensiero pedagogico del Gabelli.

Lo scopo principale del testo programmatico è quello di contribuire a formare un popolo unitario, secondo caratteri nazionali.

Si riteneva necessario formare gli Italiani, dopo aver formato l'Italia.

Se questo era lo scopo che si prefiggeva la scuola, i fini pedagogici che Gabelli vuole perseguire sono:

- dare vigore al corpo, penetrazione dell'intelligenza, rettitudine dell'anima;
- formare lo strumento testa.

Dall'insegnamento, quindi, l'alunno deve ricavare un modo di pensare chiaro, pratico, proficuo, capace di far diventare l'uomo nella pratica dell'esperienza: maestro di sé medesimo.

Non servono, secondo Gabelli, idee generali, regole già stabilite, sintesi già belle e fatte dalla cultura tradizionale, una scuola che si limiti a trasmettere il sapere in questo modo, secondo una didattica trasmissiva, è una scuola dogmatica, parolaia, vuota, infeconda, stucchevole che provoca disamore allo studio.

Si tratta di una scuola che utilizza il metodo deduttivo, affidato solo alla lezione del maestro.

Gabelli, invece, ritiene che una scuola che utilizza il metodo induttivo, abitua gli alunni a osservare le cose in mezzo alle quali vivono, a trarre insegnamento con la loro testa da tutto ciò che li convinca, ad usare prima i sensi e poi la testa per ragionare, far operare l'intelletto, imprimere le conoscenze nella memoria.

Per quanto riguarda l'altro aspetto, e cioè la rettitudine dell'animo, Gabelli sostiene che non bisogna infarcire l'alunno di nozioni sui doveri da osservare, ma abituarlo a compierli.

Alle direttive generali, espresse nella premessa, Gabelli fece seguire delle istruzioni speciali per ogni singola materia di studio.

Si può dire, in definitiva, che la concezione del Gabelli, relativa alla formazione "dello strumento testa" diventa attuale in relazione all'aspetto cognitivistico prospettato dai programmi del 1985.

Il Gabelli, in un certo senso, anticipa i fondamenti propri del cognitivismo che mira alla "formazione del pensiero" e in cui le discipline di studio costituiscono mezzi per l'apprendimento, non fini.

PROGRAMMI DEL 1894

I programmi furono emanati dal Ministro Baccelli e uscirono a distanza di soli sei anni da quelli del 1888. Essi si limitano ad innovare le materie e i contenuti, ma conservano integralmente le istruzioni generali del Gabelli.

Anche le istruzioni per singole materie non differiscono molto da quelle del Gabelli, delle quali recepiscono il realismo e il senso pratico. Anche dal punto di vista culturale non presentano alcuna differenziazione nei confronti di quelli del 1888.

PROGRAMMI DEL 1905

Sono dovuti a Francesco Orestano, il quale riteneva che i programmi Gabelli del 1888 erano considerati, per comune consenso, un fondamento di esperienza pedagogica.

I programmi sono ritenuti i più nozionistici di tutta la storia della scuola elementare. La finalità è, ancora più di prima, l'istruzione. Sono privi di ogni riferimento allo sviluppo della personalità dell'alunno. Prescrivono, espressamente, la strategia dell'insegnamento collettivo, il lavoro uguale per tutti, le copiatore, l'enciclopedismo.

Ciò implica un contenuto carico di nozioni: aumenta il numero delle materie e anche il contenuto di ciascuna di esse.

Dal punto di vista pedagogico, i programmi teorizzano una distinzione delle materie di studio in due categorie:

- materie che servono per l'istruzione formale, diretta a sviluppare la mente;
- materie di insegnamento speciale che servono per l'applicazione concreta di pratica utilità.

In realtà, la distinzione era funzionale alle due "anime" della scuola elementare: "istruzione formale" de-

stinata a chi doveva proseguire negli studi, "insegnamento pratico" obiettivo di chi era destinato al lavoro.

LA RIFORMA GENTILE DEL 1923 E LA CONCEZIONE PEDAGOGICA DEL LOMBARDO RADICE.

La Riforma del 1923, più nota come riforma Gentile, non riguarda solo la scuola elementare, ma tutto l'Ordinamento scolastico delle scuole di ogni ordine e grado.

La riforma della scuola elementare è affidata dal Gentile a Giuseppe Lombardo Radice, che da 20 anni si occupava dell'insegnamento nella scuola elementare e della formazione dei maestri.

La concezione del Lombardo Radice era antipositivistica e antinozionistica. La sua opera "Lezioni di Didattica" del 1913 è rimasta insuperata nel tempo, ed è considerata una delle opere di didattica più rilevanti tra quelle apparse in Italia.

I suoi programmi sono il risultato di 20 anni di lotta per liberare la scuola elementare dal pesante nozionismo e dal formalismo che pesava su di essa fin dalle origini e che i programmi Orestano avevano accentuato ancora di più.

I programmi del 1923 sono fondati sul pensiero pedagogico dell'Idealismo, sull'esperienza del Lombardo Radice e sulle sue "Lezioni di Didattica". Sono rimasti famosi perché, come quelli del Gabelli, sono gli unici che hanno inciso positivamente sul costume e sulla pratica didattica della scuola elementare italiana.

La concezione pedagogica del Lombardo Radice si fonda sull'Idealismo gentiliano, secondo il quale la stessa filosofia si risolve nella pedagogia, tutto il divenire dello spirito coincide col momento della formazione dell'uomo e quindi con l'"educazione".

Questa dottrina capovolgeva radicalmente la concezione positivistica; al primato del maestro opponeva quello dell'alunno, alla passività il suo attivismo, alle materie pratiche e oggettive le materie espressive, alla copiatura, la creatività, alle nozioni le scoperte.

Nella Premessa è detto che i programmi "fanno obbligo al maestro di rinnovare continuamente la propria cultura, vietano le trite nozioni, che hanno per tanto tempo caratterizzato la scuola, richiedono la schietta poesia, la ricerca del vero, l'agile indagare".

I programmi recarono alla scuola elementare una ventata di novità, di entusiasmo, di ricerca. L'alunno si trovò inserito nella strategia didattica dell'attivismo. Fu sollecitato a fare, a creare, non solo ad ascoltare, a copiare, a ripetere.

Anche se lo spirito dei programmi non fu ampiamente recepito, occorre dire che si registrò un notevole miglioramento sul piano dell'utilizzo della strategia didattica nell'insegnamento.

PROGRAMMI DEL 1934

I programmi si ricordano solo perché introdussero, come nuova materia "l'educazione fascista", prescrivevano, in sostanza, una fascistizzazione dello spirito e del costume scolastico.

Per quanto riguarda l'impianto culturale, i contenuti e la struttura delle discipline, ripetono i programmi del 1923.

PROGRAMMI DEL 1945

Furono emanati dal governo italiano del Sud con la data del 9 febbraio 1945, che venne, poi, cambiata in data 24 maggio 1945, nel periodo dell'Italia libera e unificata.

I programmi mancano di una ispirazione filosofica, presente invece nei programmi positivisti del 1888 e in quelli idealisti del 1923; hanno, però, una chiara ispirazione politico-sociale, quella, cioè, di contribuire alla rinascita nazionale e morale, dopo le atrocità e i disastri della guerra, educando le nuove generazioni alla libertà e alla democrazia, favorendo la diffusione dei valori della solidarietà e della pace.

I tratti culturali che caratterizzano i programmi sono:

- a) favorire nel fanciullo la consapevolezza che esiste un'intima connessione tra cultura e lavoro, di modo che la cultura non venga considerata uno sterile apprendimento di nozioni e il lavoro soltanto espressione di forza fisica;
- b) educare nel fanciullo il futuro cittadino dello stato democratico.

I programmi cercarono di costruire una nuova coscienza sia civile che sociale, fondata sui valori del lavoro, della democrazia, della solidarietà e della libertà, anticipando, in un certo senso, gli stessi valori

previsti nella Costituzione, che sarà promulgata tre anni dopo.

La Commissione che elaborò il testo dei programmi era presieduta dal pedagogista americano Carleton Washburne, discepolo di Dewey, che aveva ideato e gestito, in un sobborgo di Chigago, il piano di Winnetka.

I programmi si fondavano sul pragmatismo americano, sui principi dell'autogoverno e dell'attivismo pedagogico. Ritenevano, cioè, fondamentale il ruolo della scuola nel progresso materiale e morale del popolo italiano, dilaniato dalla guerra.

PROGRAMMI DEL 1955

Durarono trent'anni. Negli anni precedenti si ebbero ben 7 programmi con una durata media di 14 anni. Solo i programmi del 1867 durarono più di 20 anni, fino al 1988, quando furono sostituiti dai programmi Gabelli.

Il periodo che va dai 1955 al 1985, quando entrarono in vigore gli ultimi programmi della Scuola elementare, fu contrassegnato da radicali trasformazioni sia nell'ambito giuridico e organizzativo che nelle scienze pedagogiche

Oltre alla legge 444 del 1968, che istituiva la Scuola Materna Statale e la legge 859 del 1962, istitutiva della Scuola Media Unificata, furono emanate la legge 820 del 1971, istitutiva del Tempo Pieno, la legge 517 del 1977, ritenuta una delle leggi più innovative sul piano giuridico e pedagogico-didattico, per promuovere un

processo di apprendimento dell'alunno attivo e consapevole, centrato sulla individualizzazione e la strategia delle classi aperte.

I programmi si ispirano alla concezione del personalismo, cioè all'affermazione del valore della persona umana e della nostra tradizione giudaica, umanistica e cristiana.

Nella Premessa si nota il riferimento al filosofo francese Jaques Maritain sul concetto della persona. Sul piano metodologico-didattico, i programmi suggeriscono di far aderire il carico delle nozioni alle effettive capacità e possibilità dell'alunno, offrendo uno spazio maggiore per il raggiungimento degli stessi obiettivi, evitando di fare le "parti uguali fra disuguali" per dirla con Don Milani. La stessa ristrutturazione in Cicli doveva ridurre il fenomeno della ripetenza e della "seminazione analfabetica"¹.

I PROGRAMMI DEL 1985

Il testo dei programmi, secondo quanto afferma la Commissione Ministeriale, consolida e avvia i processi cognitivi e l'acquisizione degli strumenti del sapere come fini propri della scuola, rafforza tutte le discipline già presenti -lingua italiana, matematica, scienze, storia, geografia, ne codifica alcune e inserisce la seconda lingua e le "tre educazioni" all'immagine, al suono e alla musica e l'educazione motoria.

1 R. Mazzetti, *Il bambino a due dimensioni*, Roma, Armando, 1968, pp. 293-294.

Il passaggio che si verifica nei riguardi dei precedenti programmi del 1955 risiede nell'impianto disciplinare.

Sul piano didattico le maggiori innovazioni riguardano:

- la lingua italiana che era applicata dalla prima classe in funzione strumentale;
- la grammatica prescritta a partire dalla quarta classe.

Nei programmi del 1985, la grammatica costituisce una parte della riflessione linguistica e si pratica in forma adeguata fin dalla prima classe.

Si inserisce un'azione didattica abilmente protesa a mediare l'istanza psicologica dell'alunno che apprende e l'istanza logica del contenuto da apprendere, entrambe essenziali per la positiva riuscita dell'apprendimento.

Un punto rilevante, su cui riflettere è quello di considerare che con le discipline non si insegna il tutto, ma si insegna ciò che serve per imparare ad apprendere, nella logica di un processo costruttivo dell'apprendimento di cui l'alunno ne è il protagonista.

Confronto tra i testi 1955-1985

Un confronto tra i programmi 1955-1985 consente di cogliere le differenze relative agli obiettivi e all'impianto disciplinare.

Sul piano metodologico didattico, le innovazioni più rilevanti, nei confronti dei programmi precedenti riguardano:

- il problema dell'insegnamento della religione cattolica;
- l'area degli studi linguistici;
- l'introduzione della seconda lingua;
- l'area degli studi storici;
- l'introduzione delle "tre educazioni", immagine, suono e musica, educazione motoria.

La matematica, nella scuola elementare, era stata sempre fondata su due articolazioni: l'aritmetica, che veniva insegnata fin dalla prima classe e la geometria che veniva praticata a partire dalla terza classe.

Nei programmi del 1985 è prevista su cinque articolazioni, che si applicano a partire dalla prima classe: problemi, aritmetica, geometria e misura, logica, probabilità, statistica, informatica.

Storia, geografia, studi sociali configurano l'area delle scienze umane che si applicano non più dalla terza, classe ma dalla prima classe.

Le "tre educazioni" proposte in forma disciplinare autonoma e ciascuna di esse caricata di diversi e distinti compiti di alfabetizzazione.

La disciplina nuova, rispetto a tutta la storia della scuola elementare, è l'introduzione della lingua straniera che viene insegnata, istituzionalmente dalla seconda classe, transitoriamente dalla terza.

L'impianto disciplinare si fonda sul cognitivismo. Ogni disciplina ha un proprio statuto epistemologi-

co, propri metodi di indagine, un proprio linguaggio da cui partire per consentire all'alunno di abituarsi a vedere il mondo umano e conoscerlo razionalmente.

PARTE SECONDA

IMPIANTO DISCIPLINARE DEI PROGRAMMI DEL 1985

CAPITOLO PRIMO

LE DISCIPLINE DI STUDIO E IL PROBLEMA DELL'INTERDISCIPLINARITÀ

L'obiettivo principale della scuola elementare è quello di introdurre l'alunno agli alfabeti del conoscere, del vivere e dell'essere in reciprocità. In tale contesto, assumono un ruolo rilevante le discipline di studio, in quanto ciascuna di esse, nella sua specificità, possiede un'intrinseca capacità di concorrere alla formazione della conoscenza, nelle sue idee basi, da parte dell'alunno.

Nella premessa dei programmi del 1985 si legge: "la scuola elementare promuove l'acquisizione di tutti i fondamentali tipi di linguaggio e un primo livello di padronanza dei quadri concettuali delle modalità di indagine, essenziali alla comprensione del mondo umano, naturale ed artificiale". I Fondamentali linguaggi, dei quali occorre promuovere una graduale acquisizione, sono appunto le discipline di studio, oggetto della prima alfabetizzazione culturale. L'alunno della scuola elementare non è in grado di apprendere tutti i contenuti delle discipline, ma impara progressivamente ad usare i linguaggi, le procedure di indagine e i criteri di organizzazione della conoscenza per

possedere unitariamente la cultura, acquisendo gradatamente la consapevolezza del suo articolarsi e differenziazione. Le discipline di studio sono dei mezzi, degli strumenti da utilizzare in funzione dell'apprendimento. Ciò comporta la necessità che gli insegnanti ne conoscano la loro struttura epistemologica, anche perché nella scuola elementare l'insegnamento procede da una preliminare impostazione pre-disciplinare a una impostazione disciplinare, progressivamente differenziata. Il processo di alfabetizzazione culturale si innesta sulle esperienze già maturate nella famiglia, nella scuola dell'infanzia e si alimenta dell'approccio globale, cognitivo col mondo esterno della sua esplorazione e delle sue prime conquiste culturali. La realtà è per l'alunno un insieme di messaggi, di eventi che sollecitano il bisogno di conoscere e di comprendere. Le attività che la scuola deve proporre, devono essere ordinate entro spazi di progettazione dell'insegnamento-apprendimento, focalizzati sulle acquisizioni ritenute essenziali e sugli aspetti, considerati oggi basilari per la formazione "dell'uomo e del cittadino". In tale modo, le discipline diventano la struttura del progetto educativo e culturale. L'insegnante non si dovrà preoccupare solamente di trasmettere le conoscenze che ritiene particolarmente importanti, ma dovrà preoccuparsi di favorire lo sviluppo delle capacità cognitive e delle modalità d'indagine che caratterizzano in modi diversi i codici disciplinari. Gli obiettivi delle singole discipline, pur senza perdere niente della loro identità e specificità, diventano al-

lora strumentali rispetto agli obiettivi sia generali che specifici da perseguire.

Esse assumono valore formativo a condizione che vengano considerate in modo dinamico, ossia come strumenti di indagine della realtà o meglio come itinerari per l'organizzazione dei risultati di tali indagini.

Ogni disciplina è una struttura concettuale aperta per ricondurre ad unità le conoscenze parziali e per risalire dalla frammentarietà dei dati dell'esperienza alla sua rielaborazione concettuale. Tale operazione deve essere avviata gradatamente, sotto la guida dell'insegnante per abituare l'alunno ad organizzare i dati dell'esperienza e a ragionare organicamente sulla base dei dati osservati, interpretati ed elaborati. Le discipline di studio così intese, consentono una profonda consapevolezza della realtà in tutti i suoi aspetti. Gli stessi programmi vigenti, preoccupati di stimolare gli alunni alla conquista di mappe concettuali, pur stabilendo dei contenuti basilari che devono condurre tutti ad acquisire l'equivalenza dei risultati, non escludono la selezione degli stessi sulla base degli obiettivi da raggiungere e dei prerequisiti degli alunni.

Per quanto riguarda l'interdisciplinarietà, i vigenti programmi non offrono indicazioni in tal senso. Ma l'idea di garantire un'ampia rete di collegamenti fra le varie discipline è presente in varie forme. La prima è costituita dall'invito a superare i limiti di un'area disciplinare e di ricorrere al contributo di più discipline per arricchire il curriculum e il significato di certe

conoscenze. Il richiamo all'interdisciplinarietà si coglie anche nell'insistente richiamo ad organizzare attività che facciano ricorso a più aree disciplinari per garantire l'unitarietà dell'insegnamento che è una costante del testo programmatico. La ricerca interdisciplinare è una pratica complessa, la cui realizzazione necessita da parte del docente la conoscenza dei presupposti scientifici su cui si poggia; forse per questo motivo non ha avuto larga diffusione nella scuola e, soprattutto, in quella elementare. È opportuno, in ogni caso, promuovere almeno l'interdisciplinarietà e la multidisciplinarietà per evitare apprendimenti settoriali e frammentari che impedirebbero l'acquisizione unitaria del sapere o dei saperi.

I programmi del 1985 hanno ridefinito i fondamenti psicologici e didattici delle materie di studio ridisegnato, a grandi linee, una nuova concezione del sapere. L'impostazione letteraria della lingua ha ceduto il posto ad indicazioni connesse con i processi conoscitivi, la matematica ha equilibrato la presenza dell'aritmetica con elementi di logica, di statistica e di informatica, la geografia ha acquisito il significato di esperienza del territorio, la storia ha rivolto l'attenzione al senso del tempo e della interpretazione dei documenti per un avvio al metodo storiografico e alla ricostruzione storica della conoscenza della vita sociale che dovrebbe far nascere una prima consapevolezza delle norme e delle regole che caratterizzano la vita associata. I programmi, inoltre, danno grande rilievo all'educazione all'immagine, al suono e alla

musica; l'educazione motoria è pervenuta alla conquista dell'identità corporea; per la prima volta la lingua straniera è entrata tra le discipline della scuola elementare. Sul piano più propriamente didattico le novità riguardano:

- l'accorpamento delle scienze non più con storia e geografia, ma con la matematica, l'introduzione a storia e geografia degli studi sociali. Lo studio di discipline come storia, geografia e scienze inizia non più dal terzo anno ma fin dalla prima classe;
- il passaggio da un'impostazione unitaria e pre-disciplinare, all'emergere delle discipline comporta lo sviluppo e l'adeguatezza degli itinerari didattici verso gli alfabeti delle diverse discipline, partendo dall'esperienza degli alunni.

Per favorire le possibilità di alfabetizzazione culturale, a cui tutti gli alunni devono giungere, è opportuno che gli insegnanti pongano una particolare attenzione alle modalità strutturali che consentono il possesso degli alfabeti delle discipline. L'alfabetizzazione culturale è, infatti, il passaggio fondamentale per la progressiva formalizzazione dei campi di esperienza degli alunni, in rapporto alla multidisciplinarietà e al linguaggio proprio di ogni disciplina.

Inoltre, il passaggio da un'impostazione unitaria, pre-disciplinare, all'emergere delle discipline, è un altro richiamo all'esperienza dell'alunno e alla necessità di andare oltre, avendo come obiettivo lo sviluppo di un sapere organizzato non più in maniera unitaria ma che tende gradatamente alla sistematicità.

La nuova configurazione dell'insegnamento della religione

Le nuove norme concordatarie sull'insegnamento della religione cattolica nella scuola elementare, approvate il 3 giugno 1985, sono entrate in vigore, a partire dall'anno scolastico 1986/87.

Secondo il concordato, l'insegnamento della religione cattolica ha carattere opzionale nel senso che a ciascuno è garantito il diritto di scegliere se avvalersene o meno.

Tale diritto è riconosciuto agli alunni e ai docenti e ciò nel rispetto delle diverse fedi religiose. Viene ribadito il principio che la cultura religiosa ha un ruolo rilevante nel patrimonio culturale del popolo italiano, per cui lo Stato si impegna a garantirne l'insegnamento per coloro che intendono avvalersene.

Sul problema, si sviluppò un ampio dibattito che coinvolse genitori, insegnanti, sindacati, forze politiche, che lamentavano lo scarso peso offerto ai non credenti e la genericità delle attività alternative che dovevano essere organizzate per coloro che non si avvalevano dell'insegnamento della Religione cattolica. Si incontrarono, inoltre, delle difficoltà per la mancanza di aule e di personale cui affidare gli alunni. Tutto ciò finì con l'impedire l'organizzazione delle attività alternative. Il problema era stato affrontato dalla Commissione Fassino, incaricata di redigere il Testo dei programmi del 1985, la quale affermò, nella relazione a medio termine, che "l'insegnamento della dottrina

cristiana, secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica costituiva il fondamento e il coronamento della formazione elementare” - principio già contenuto nella Riforma Gentile del 1923 e nei Programmi Ermini del 1955-aveva avuto solamente un’attuazione limitata. In ogni caso, la Commissione recepiva le risultanze che si erano verificate negli ultimi anni nella cultura del nostro Paese ed optava per un tipo di insegnamento religioso facoltativo, da intendersi “come conoscenza dei fenomeni e dei fatti religiosi”, ossia come una sorta di storia delle religioni. Tali conclusioni trovarono posto nel testo programmatico redatto dalla Commissione. Infatti, essa ritenne che la scuola pubblica dovesse accogliere tutti i contenuti di esperienza degli alunni e dovesse contribuire alla formazione “di un costume di reciproca comprensione e di rispetto”. La Commissione ribadì, inoltre, che la scuola non aveva un proprio credo religioso e, quindi, non poteva privilegiare nessuna fede a vantaggio di un’altra. Veniva, quindi, affermato che la scuola, accogliendo le “legittime diversità, promuovesse una alfabetizzazione culturale anche nel campo religioso, offrendo a tutti le stesse opportunità di conoscenza e comprensione.”

Il testo dei programmi, invece, disattendendo in parte le risultanze cui era pervenuta la Commissione, pur ribadendo l’opzionalità e il rispetto del pluralismo religioso, affermò che lo Stato continuava ad assicurare “nel quadro delle finalità della scuola” l’insegnamento della religione cattolica. Ciò in quanto veniva rico-

nosciuto il valore della cultura religiosa ed anche in considerazione del fatto che i principi cui si ispirava il Cattolicesimo facevano parte del patrimonio storico del popolo italiano.

I programmi, cioè, riconobbero che l'insegnamento della religione cattolica contribuiva al processo di formazione "dell'uomo e del cittadino" ed offriva un contributo notevole sul piano della formazione morale e civile.

Il problema vero è quello di verificare in che modo l'insegnamento della Religione Cattolica possa raccordarsi con le altre discipline e se le capacità degli alunni della scuola elementare siano adeguate ad apprendere quei contenuti che si ispirano a valori che toccano la sfera del soprannaturale!

L'educazione linguistica

L'insegnamento della lingua italiana deve essere rivolto a far conseguire all'alunno le abilità fondamentali, ascoltare, leggere, scrivere, che devono essere correlate e sviluppate in modo da garantire lo spazio giusto, evitando che nella scuola si realizzi il solo scrivere o il solo parlare.

L'insegnamento della lingua italiana, perciò, deve intendersi come educazione linguistica, cioè, educazione delle capacità di espressione-comunicazione; essa deve mirare allo sviluppo intellettuale, affettivo, sociale, fisico, psichico, motorio, estetico. Dal punto di

vista didattico, i programmi indicano una pluralità di funzioni della lingua:

- la lingua come strumento di pensiero;
- veicolo per esprimere l'esperienza razionale e affettiva dell'alunno;
- la lingua come espressione di pensieri, stati d'animo, sentimenti.

A queste pluralità di funzioni, corrisponde una pluralità di compiti della scuola:

- fornire all'alunno mezzi linguistici adeguati per compiere operazioni mentali di vario tipo;
- potenziare nell'alunno la capacità di porsi in relazione;
- far acquisire agli alunni l'abitudine a parlare tra di loro, senza alzare la voce, ad usare il linguaggio in modo attivo;
- potenziare la lingua orale, programmando attività nelle quali l'alunno sia indotto a conversare, dialogare, discutere su un argomento preciso.

Il passaggio dalla lingua orale a quella scritta deve avvenire in modo graduale e proporzionato alle capacità e all'età degli alunni.

I programmi, però, trascurano l'aspetto psicologico del linguaggio, si preoccupano di indicare l'età in cui possono essere attivate delle competenze, a partire dalla prima classe e competenze da attivare a partire dalla terza classe. Nella nostra lingua esistono regole precise da osservare, regole che il fanciullo, che arriva alla scuola elementare, è già in grado di usare. È in grado di usare nomi maschili, femminili, singola-

ri, plurali. Rispetta le concordanze morfologiche. La riflessione linguistica, per quanto riguarda l'aspetto morfologico, soprattutto la coniugazione dei verbi, dovrebbe aiutare l'alunno a diventare consapevole delle trasformazioni delle regole che egli già conosce e sa usare. In questo tipo di grammatica, completamente diversa da quella tradizionale, va inclusa la rielaborazione e la riscrittura del testo, l'arricchimento quantitativo e qualitativo del testo stesso. Si sofferma, inoltre, sui derivati e composti e su alcuni fenomeni linguistici come la parafrasi, la trasposizione, il riordinamento del testo, la riscrittura.

Per quanto riguarda l'aspetto sintattico, i bambini che arrivano alla scuola elementare sono già in condizione di usare frasi di 5-6 parole, possono ricavare il significato di una parola sconosciuta attraverso la funzione che ha nel contesto della frase. L'insegnamento, pertanto, deve proporre attività che amplino le potenzialità logiche di cui l'alunno è già in possesso. La programmazione del curriculum di lingua, dovrebbe contenere delle proposte flessibili e avere una impostazione aperta, che dovrebbe favorire lo sviluppo della competenza lessicale e consentire il possesso delle informazioni necessarie ad integrare quelle contenute nel programma. In definitiva il curriculum linguistico dovrebbe favorire lo sviluppo delle quattro attività di base: parlare, leggere, scrivere, ascoltare. Il modello di curriculum dovrebbe essere articolato per ciclo, anziché per classe, e suddiviso per unità didattiche.

L'insegnamento della grammatica, secondo quanto indicato dal testo programmatico, non deve consistere nel fare memorizzare delle regole, ma abituare l'allunno a ricercarle nel testo, ad individuare la funzione e il diverso significato che assumono nel contesto della frase. L'importante non è conoscere le regole, ma saperle applicare nel modo corretto.

EDUCAZIONE ALL'ASCOLTO E ALLA PRODUZIONE VERBALE

Le quattro abilità di fondo, previste nel testo dei programmi e che costituiscono la struttura disciplinare dell'educazione linguistica - ascoltare, leggere, parlare, scrivere - sono collegate tra di loro, ma ben distinte. L'ascolto ha la sua rilevante importanza in quanto costituisce il mezzo per far acquisire contenuti e far presente stati d'animo. La maggior parte dei rapporti linguistici, infatti, si svolge in forma orale. L'educazione all'ascolto è estremamente importante perché se non si ascolta, non si dialoga. La didattica tradizionale non dava spazio sufficiente all'educazione, all'ascolto e alla conversazione. La vecchia pedagogia linguistica, inoltre, era imitativa, prescrittiva ed esclusiva, la nuova è aperta ad ogni possibilità alternativa e non è ancorata a delle regole fondamentali, ma alla funzionalità connotativa di un testo parlato o scritto a seconda degli interlocutori cui si destina. L'educazione linguistica, in sostanza, è presente in tutte le attività scolastiche; il linguaggio veicola i concetti, integra, organizza le esperienze senso-motorie e percettive

che favoriscono lo sviluppo del pensiero logico. L'alunno che spiega, discute, analizza, paragona, dialoga compie operazioni logico-concettuali. In questi ultimi anni, si è diffuso nella scuola l'uso di mezzi tecnici, quali radio, registratori, giradischi, proiettori, televisione che ricorrono, in larga misura alla funzione uditiva.

La conoscenza del meccanismo all'audiovisione riveste notevole importanza, favorisce una maggiore concentrazione e lo sviluppo delle capacità intellettive dell'alunno, facendo nascere l'interesse, che è la vera fonte dell'apprendimento. Infatti, chi parla ha delle rappresentazioni e deve trovare l'espressione verbale corrispondente, usando anche mezzi espressivi, gesti, mimica; chi ha rappresentazioni percettive, acustiche e visive, è portato ad associare ad ogni parola una rappresentazione. I segni, i gesti in chi ascolta hanno gli stessi significati di colui che parla. Tutto ciò è comunicazione.

Gli esperimenti fatti col registratore, hanno messo in evidenza che raramente gli alunni si ascoltano e spesso non riconoscono la loro voce: riascoltandosi, l'alunno fa dell'autocritica, prende consapevolezza dei propri errori e si avvia all'autocorrezione. Il messaggio registrato ha la possibilità di essere riascoltato, costituisce un modello da analizzare e studiare e abilita all'oggettività. La televisione dà un contributo maggiore rispetto agli altri mezzi, perché offre una diversa situazione emotiva e possibilità di scelta.

L'uso corretto delle tecniche audiovisive può determinare il superamento dell'insegnamento formale e l'affermarsi di un nuovo rapporto tra il docente e l'allunno in educazione. In tale ipotesi, il docente riconosce la sua vera funzione, che è quella di guidare, consigliare stimolare, orientare, organizzare.

SAPER LEGGERE E SCRIVERE

- Produzione verbale e scritta
- Il problema della comunicazione.

Il comunicare presuppone, oltre alla fase della produzione ed emissione del messaggio, quella di ricezione. Se la possibilità di esprimersi in diversi codici linguistici è alla base del processo conoscitivo, la capacità di comprendere i messaggi degli altri sollecita la ricerca, il confronto, la critica. Rendersi conto delle norme generali che regolano la comunicazione per capire più a fondo il messaggio, cogliere i rapporti che legano il messaggio al contenuto, significa leggere, decodificare i diversi aspetti del messaggio, riconoscere lettere, sillabe per comporle in parole e frasi. Da tale definizione si comprende che la possibilità di lettura non è legata a un particolare tipo di linguaggio, ma ad ogni tipo di comunicazione, indipendentemente con cui viene espresso, purché sia noto il codice con il quale può essere codificato. Molto interessanti sembrano essere i principi elaborati dalla Giscel, che fa capo alla società di linguistica italiana, la quale afferma fra l'altro che lo sviluppo delle capacità di comunicazione

verbale va promosso in stretto rapporto con una corretta socializzazione.

Il problema dell'insegnamento della storia

Il testo dei nuovi programmi è un progetto culturale nel quale i principi della premessa e i vari ambiti disciplinari sono ricordati attraverso un apposito paragrafo "programmi" che la Commissione Fassino non aveva previsto. Le varie discipline sono poste nella loro struttura teorico-scientifica; ogni disciplina, cioè, ha un suo impianto culturale, detto "statuto epistemologico" che ne caratterizza la struttura, la metodologia, il linguaggio. Per quanto riguarda l'area degli studi di storia, geografia, studi sociali, occorre dire che essa è forse quella che presenta le maggiori innovazioni.

Una lettura attenta dei due testi programmatici 1955-1985 consente di individuare le differenze dovute alle trasformazioni radicali che si sono verificate in Italia negli ultimi 30 anni e i nuovi programmi sono una conseguenza di tali trasformazioni. Essi tengono conto dell'attuale quadro politico, sociale ed economico del nostro paese, del nuovo contesto culturale ispirato al pluralismo, della diffusione dei Mass Media, della nuova concezione dell'infanzia, del nuovo ruolo che la scuola è chiamata a svolgere nella società contemporanea.

Da un punto di vista strettamente culturale i nuovi programmi operano una serie di de-ideologizzazioni nei confronti dei "vecchi".

In primo luogo, la scomparsa della religione "quale fondamento e coronamento di tutta l'opera educativa", ha prodotto una incidenza positiva soprattutto sull'insegnamento della storia, la quale si è vista liberata da uno degli obiettivi ideologici che più condizionavano i programmi del '55. È di conseguenza cambiata la qualificazione dell'ambiente da cui prende le mosse l'insegnamento a livello elementare e l'orizzonte culturale di riferimento, ossia il personalismo cristiano. Sono, inoltre, scomparsi i limiti di riferimento alla tradizione umanistica e giudaico-cristiana della cultura italiana.

L'opera di de-ideologizzazione ha in secondo luogo mutato profondamente l'immagine del fanciullo "tutto intuizione, fantasia e sentimento", un fanciullo cioè astorico, acritico, in favore di un fanciullo cognitivo, alla Piaget, un fanciullo che partecipa attivamente alla costruzione del proprio sapere, all'acquisizione della cultura. Il terzo livello di de-ideologizzazione investe più propriamente la disciplina storia e precisamente un modo diverso di concepire la storia. Nei precedenti programmi, gli accenni riservati alla storia erano talmente fugaci che quasi diventava difficile parlare di programma di storia.

L'aspetto più positivo consisteva nel privilegio riservato all'ambiente. Ma tale privilegio veniva vanificato da una riflessione che doveva avvenire in maniera

intuitiva nel primo ciclo ed ancora episodica nel secondo per sfociare in un appello supremo alla natura intuitiva del fanciullo. Si può anzi dire che l'insegnamento della storia era strettamente collegato con l'esperienza infantile della fiaba e comunque non ricercava nessun rapporto con la storia degli storici, con la storiografia.

I nuovi programmi, invece, propongono un insegnamento della storia che non è più trasmissione di valori, strumento di indottrinamento, ma trasmissione del sapere storico, quale viene elaborato dagli storici. La storia viene cioè considerata una disciplina scientifica che, come tale, è in continua evoluzione per cui può offrire delle conoscenze che non hanno il carattere di verità eterna. Gli stessi insegnanti dovrebbero frequentare la storiografia e verificare continuamente le proprie competenze.

Sul piano strutturale, le differenze tra i due programmi possono essere così sintetizzate: nei nuovi programmi non vi è più la marcata differenza tra il primo e il secondo ciclo e la disciplina storia compare fin dalla prima classe. Le discipline, inoltre, sono aggregate in maniera diversa: non vi è un blocco unico che comprende storia, geografia e scienze, ma due aree, una scientifica in senso stretto, le scienze, e l'altra storica tesa "alla conoscenza degli uomini e delle società umane nel tempo e nello spazio, nel presente e nel passato", che dovrà avvalersi proprio delle metodologie e delle tecniche del campo delle scienze sociali, storiche, antropologiche, economiche ecc.

È una differenza che non è marginale in quanto viene operata una distinzione tra le scienze naturali e fisiche e quelle sociali ed umane. Ma l'aspetto più rilevante dei nuovi programmi è quello di riconoscere che anche il bambino ha una sua cultura, sia pure "una cultura vissuta" che egli assorbe dal proprio ambiente, utilizzando tutte le informazioni a sua disposizione.

In questo quadro una connotazione diversa assume anche l'introduzione dei documenti come fonti della ricerca storica. Il documento non ha più il significato di rendere più vivo l'insegnamento della storia, ne tantomeno quello di fornire una sorta di storia ridotta "in pillola", ma quello di far lavorare gli alunni sulle fonti della conoscenza, di abituarli a lavorare come lavora lo storico. Sul piano metodologico emerge la necessità di un superamento del criterio che è prevalso finora e cioè quello di un'aderenza ai contenuti che il sapere codificato ha ritenuto più importanti degli altri (es. i romani, il cristianesimo, il medioevo, il risorgimento, ecc.).

Oggi si propende per una selezione dei contenuti, di temi culturalmente significativi che siano alla portata degli alunni e che consentano rapporti con altri argomenti studiati in precedenza o di altri saperi.

È necessario, però, avere a disposizione sussidi e materiali idonei e poter operare ricerche sul campo per orientare una certa selezione.

I nuovi programmi, inoltre, offrono tutta una serie di obiettivi ed indicazioni nell'ambito delle quali l'insegnante può decidere quali problemi si prestano me-

glio per la realizzazione di quegli obiettivi previsti nella programmazione educativa e didattica.

Sul piano didattico i programmi appaiono abbastanza carenti, in quanto non forniscono delle indicazioni specifiche. Essi tuttavia, per le esigenze connesse alla realizzazione del progetto culturale e metodologico che propongono, richiedono una didattica alternativa centrata sui problemi per cui la scuola deve abituare gli alunni, fin dalle scuole elementari, ad utilizzare il metodo della ricerca.

Il suo compito, infatti, non è quello di fornire nozioni, ma di avviare alla scienza, alla cultura, utilizzando la metodologia della scienza. I nuovi programmi hanno messo in luce proprio la necessità, in campo didattico, di insegnare per problemi, imparare a risolvere problemi. Operando in tale maniera la mente dell'alunno, lottando con i problemi, passando da problema a problema cresce e matura sul piano critico e dell'autonomia di giudizio.

Insegnare per problemi diventa la via giusta che deve seguire la scuola la quale, il più delle volte, soffoca la creatività del fanciullo, la sua spontanea curiosità. Ma i problemi non nascono dal nulla, richiedono dei presupposti che sono costituiti dai contenuti impliciti in ogni disciplina. Il naturale approdo ad una didattica per problemi sembra essere l'interdisciplinarietà. In tale prospettiva la didattica trasmissiva ne esce completamente distrutta. Per quanto riguarda in particolare la storia, ma la cosa potrebbe riguardare tutte le discipline, occorre superare l'atteggiamento conte-

nutistico che mira a far apprendere la storia come un insieme di fatti, di narrazioni cronologiche degli avvenimenti, in favore del metodo della ricerca.

Nel primo caso si può operare più o meno intelligentemente, si potranno utilizzare libri, enciclopedie ma si tratta pur sempre di far apprendere un periodo di storia determinata ed intesa sempre come un insieme di fatti narrati. Il metodo della ricerca, invece, mira a risultati formativi e pone al centro del processo formativo non i fatti, ma l'alunno che deve essere aiutato ad acquisire una sensibilità storica, deve imparare ad ordinare i fatti, a capire la connessione tra passato e presente, tra causa ed effetto.

L'azione didattica, pertanto, deve basarsi sulla struttura della disciplina, cioè sull'oggetto formale di studio, sulle "idee madri", sul linguaggio, sul metodo, sulla psicologia del fanciullo che è in una fase di pensiero concreto-operatorio, sull'ambiente.

Per quanto riguarda l'oggetto formale di studio, la storia è conoscenza dell'uomo e dei suoi problemi, è spiegazione e comprensione delle risposte date nel tempo ai problemi umani; è consapevolezza che le radici dei problemi presenti sono nel passato, è capacità di sentirsi attori della storia, inseriti nel proprio tempo. I concetti di fondo sono:

- la nozione di tempo inteso come successione, contemporaneità, durata, causa ed effetto;
- la storia si fa sui documenti;
- la storia è comprensione di fatti interrelati;

- la storia non è narrazione di fatti, ma spiegazione e comprensione di essi;
- il linguaggio storico deve essere scientifico, semplice, ordinato, chiaro e coerente;
- la storiografia si serve del metodo della ricerca, del metodo critico, della sintesi e dell'esposizione.

La critica sottopone a valutazione le fonti, la sintesi rivaluta globalmente il materiale per capire il significato storico di esso in rapporto al problema che ha motivato la ricerca; l'esposizione non è altro che la stesura della relazione finale, ossia il procedimento attraverso il quale è stata elaborata la ricerca.

Circa le fonti, sono utilizzabili bibliografia, testimonianze, biografie, cronache, diari, annali, monete, epistolari, lettere, testimonianze critiche; ossia opere d'arte, tradizioni popolari, reperti umani e non.

Didatticamente si fa storia in modo corretto quando si avviano gli alunni alla conquista dell'oggetto formale della storia, dei concetti di fondo, del linguaggio, del metodo storiografico.

Quanto prospettato per l'insegnamento storico vale in ogni caso per tutti gli altri insegnamenti. Quello che deve cambiare è l'atteggiamento nei confronti di ogni singola disciplina e l'attuazione della metodologia che non può essere che quella della ricerca, l'unica che è in grado di fare dell'alunno il protagonista del proprio apprendimento.

Sotto questo aspetto, la situazione attuale, per quanto concerne specificatamente la storia ma il discorso riguarda evidentemente anche le altre discipline, appa-

re contrassegnata da una consistente e vistosa sfasatura, tra storia-scienza e storia-materia, tra i percorsi della storiografia e le piste della didattica storica.

La storiografia ha fatto registrare, negli ultimi decenni, netti e qualificanti progressi. Ha ampliato i temi e i compiti di indagine, dalle azioni alle strutture, ai comportamenti, ha affinato metodologie e tecniche del proprio lavoro, rivedendo il rapporto tra la storia e gli altri saperi e stabilendo delle relazioni privilegiate con le scienze sociali, contro i principi teorici di un tempo. Ha evidenziato nuove concezioni del tempo e diversi tipi di causalità, caratterizzandosi come problematica piuttosto che narrativa e generale.

Sempre meno vincolata al passato in maniera esclusiva e alla ricostruzione dello stesso, la storiografia ha fatto emergere altre vocazioni: storia come "scienza dell'uomo nel tempo", storia come "sapere in grado di misurare se e come e quanto il passato pesi sul presente".

Dall'altro lato, la storia come materia scolastica ristretta alle sole istituzioni di storia, storia definita "generale" continua ad essere organizzata nella forma strumento del manuale. Sotto questo aspetto, la storia si ripropone come narrativa, ideologica, in cui assume rilevanza solo l'aspetto cronologico, assunto come chiave esplicativa e universale. Il manuale ordina i risultati della storiografia inserendoli in una trama preordinata e selezionandone le rilevazioni in ragione di questo. In ogni caso, la storia come materia non è in grado di recepire metodi e procedure della

storia come scienza attuale, non può riprodurre il codice di un'operazione intellettuale di ricerca, verificabile e di approssimazione alla verità. In questo senso, la storia come materia, si è cristallizzata nelle nostre scuole come "un monstrum" rispetto alla scienza, da cui pure deriva, in una situazione completamente difforme, antitetica rispetto ad essa, rispecchia piuttosto lo stesso paradigma della storiografia tradizionale, misconoscendo la rivoluzione intervenuta con gli apporti recati dal marxismo, dalle Annales, dalla tradizione legata all'Empirismo anglosassone e, infine, alla concezione della "nuova storia".

L'attuale storia, insegnata nelle nostre scuole, risente delle prime traduzioni scolastiche di una storiografia prettamente politica, nazionalistica, idealistica, narrativa con finalità morali e patriottiche, esterne alla sua ragion d'essere scientifica, sostenuta da una passione risorgimentale. In termini didattici, la sua traduzione è risultata, così, tutta puntata sulla lezione frontale, sulla spiegazione-racconto del docente, sull'interrogazione, basata sul libro di testo come verifica-controllo, non dicendo nulla sul terreno del lavoro dello storico, esplicitato nella pratica scientifica.

La situazione odierna pone anche altri problemi e precisamente gli scarsi rapporti tra storici e insegnanti di storia, la rigidità dei programmi ministeriali. A proposito dei programmi, solo la scuola Media inferiore ha beneficiato di interventi di Riforma, mentre la scuola elementare ha in corso un proposito di rinnovamento iniziato con i programmi del 1985 e, nelle

scuole superiori è in corso una recente polemica da parte dei difensori dell'antichità.

Per cambiare lo stato delle cose, relativo alla divergenza e reciproca estraneità fra storia-scienza e storia-materia, si batte da anni una schiera di operatori scolastici collegati a Istituti storici della Resistenza, ai gruppi del C.I.D.I., del M.C.E., con il supporto della stessa Università. Si tratta di un grosso tentativo del rinnovamento della didattica della storia, partendo dal più noto e dal più vicino, all'esperimento concreto del discente per condurlo ad evidenziare la differenza del rapporto con realtà più lontane e diverse da cui scaturisce l'interesse, l'opportunità di attivare nella didattica i procedimenti di ricerca dello storico, dalle teorie più recenti della storiografia la narrazione esplicativa, la frantumazione di ogni concezione unitaria del tempo, la centralità dell'alunno delle strutture e dei processi di costruzione del sapere rispetto alle nozioni, il passaggio dal sapere al saper fare e, infine, dalle ragioni di un impegno civile e politico al servizio di un progetto di trasformazione della scuola, della professionalità docente e della società.

Nell'ambito di un quadro di opzioni didattiche che possono condurre a un nuovo insegnamento della storia, assume grande rilevanza la costituzione di un laboratorio di storia nella classe.

Tale indicazione postula l'esistenza di un luogo fisico, materiale, una struttura, cioè, debitamente attrezzata, in senso strumentale e funzionale, nonché quella di un'attitudine che leghi docenti e discenti nella pratica

di un lavoro comune, fondato su una connotazione operativa. L'idea forte, alla base del laboratorio, è che si possa riprodurre il lavoro storiografico, alternando momenti di ricerca vera e propria a esercizi di vario genere, come smontare e rimontare testi, studio di biografie, tecniche di approccio alla storiografia.

Lo scopo è quello di restituire all'insegnamento della storia la sua vera essenza logica, eliminando la sfasatura che si è creata tra storia-scienza e storia come materia, cioè come è insegnata. Attraverso tale pratica si tende, inoltre, a mettere su nuove basi l'annosa questione della storia generale e del manuale, in quanto il libro di testo assumerebbe la valenza di un laboratorio con le sue articolazioni interne e per le attività che si potrebbero innescare; in ogni caso, il libro di testo non avrebbe più un uso esclusivo. Il laboratorio di storia, dunque come prospettiva centrata su una diversa didattica della storia, fondata sul lavoro di ristrutturazione dei contenuti, a cominciare dalla scomposizione del libro di testo e procedere con unità didattiche, privilegiando il "vicino" nel tempo e nello spazio, vale a dire la dimensione del "presente" e del "locale".

La storia locale è il terreno più utile su cui praticare la ricerca, senza dimenticare le opportunità che essa fornisce e la sua efficacia sotto il profilo psicologico-didattico e dal punto di vista scientifico e storiografico: raccordo con la storia contemporanea, con la storia sociale, l'uso di fonti morali, la microstoria, la conoscenza delle differenze tra i ritmi della storia "locale"

e quella “generale” e “nazionale” e alla quale si applica il “metodo regressivo”, in base al quale l’alunno imparerà a ripercorrere il tempo e a seguire i fili degli eventi, che partendo dal presente lo porterà a cancellare e a condurre una ricognizione degli eventi, delle situazioni e dei processi all’indietro, verso il passato. L’analisi attenta e rigorosa del presente diventa una delle chiavi di volta dell’azione didattica ancorata alla ricerca, e comunque induce a collocare la storia tra le scienze che si applicano allo studio e alla conoscenza del presente di cui essa sola è in grado di restituirci lo spessore, la profondità, cioè il passato che a quel presente appartiene e sul quale eventualmente incide e pesa.

Una tale analisi può essere condotta solo con strumenti idonei, combinando con sapienza immagini spontanee degli allievi con il sapere costituito degli insegnanti, apprestando esercitazioni e questionari, selezionando risposte e costruendo un’idea/immagine collettiva; di qui predisponendo una prima ipotesi di interpretazione sulla base della quale si imposterà la ricerca vera e propria. Per quest’ultima, non diversamente che per le fasi precedenti, occorrono abilità e tensione, civile e culturale: partendo da una griglia per esponenti tematici a cui vengono riportati i diversi settori in cui può essere scomposto nell’approccio il reale-presente da conoscere, il locale economia e società; potere e istituzioni; spazio, ambiente e territorio; cultura, lingua pensiero; comportamenti e vita materiale , si giunge attraverso l’esame dei dati

rintracciati e disponibili ed elaborazioni tipologiche, all'analisi quantitativa, a modelli e spiegazioni, quindi alla verifica delle ipotesi da cui si sono prese le mosse. Dopo di ciò inizia il viaggio vero e proprio a ritroso nel tempo.

Semplice, e neppure tanto a dirsi, ma sicuramente complesso a farsi: ma tant'è, è in gioco la qualità dell'impegno professionale dei docenti e della vita stessa da loro spesa a scuola e nell'insegnamento. Quello che può e deve essere il mestiere più affascinante del mondo non va ridotto a routine. È mortificante; per evitare che ciò accada, bisogna moltiplicare sforzi e creatività, riprendere contatto con lo studio, la cultura, la ricerca; lottare per livelli decenti dei piani di aggiornamento e auto aggiornamento, nella battaglia più generale per ridare e ridarsi valore, a scuola. Il problema, vero è capire se è possibile e in che modo l'insegnamento della storia nella scuola elementare. Rousseau lo negò assolutamente; anche Wallace, Gesel, la Isaacs sono tutti concordi nel riconoscere l'astoricità della coscienza del fanciullo. Il suo potere di concentrazione è minimo; egli vive nell'attualità delle cose, si trova in una fase ancora egocentrica. Tuttavia, la storia vera, la storia autentica, nella forma che le è propria è accessibile.

La storia, secondo la concezione del Lombardo Radice non può essere ridotta a poema, a leggenda dei popoli, ma deve essere apprestata in relazione agli interessi vitali del fanciullo. In questo modo, l'insegnamento

della storia, nella scuola elementare, è possibile perfino, nelle giuste proporzioni, fin dalle prime due classi. Quella che è inaccessibile, nella scuola primaria, è la storiografia dell'“adulto”. La storia poema, lungi dall'educare la coscienza e il pensiero del fanciullo alla comprensione della struttura storica dell'esperienza umana, comunica passioni ed entusiasmi che non possono essere intesi come razionalità critica.

L'errore dei programmi del 1923 fu dovuto al fatto che si credette di poter assolvere all'esigenza storicistica, imponendo la cognizione del tutto: tutta la storia, tutta la filosofia, tutta la letteratura.

Anche i programmi del 1955 e quelli vigenti del 1985 si presentano a livello di un apprendimento enciclopedico, mancano di qualsiasi stimolo al pensare storico. È, pertanto, necessario respingere l'idea che nella scuola elementare non è possibile l'insegnamento della storia, anche perché non sarebbe possibile; il fanciullo non potrebbe prendere coscienza della propria condizione umana e del proprio valore umano, che è, in primo luogo, valore storico, dal momento che la storia è la prospettiva entro cui si svolge la vita dell'uomo e si determina nell'azione di ognuno nella società in cui vive; “*Historia est humanitas in actu cognitio*”.

Dal punto di vista didattico, il problema è di definire un piano di insegnamento storico che possa rispondere all'esperienza dell'alunno. Il punto da cui iniziare deve essere il modo e l'interesse della vita sociale. La conoscenza del passato è la chiave per conoscere il

presente, ma il passato, solo passato, non ci riguarda più, se “fosse finito o morto”, ci sarebbe un solo atteggiamento ragionevole verso di esso: “lasciate che i morti sotterrino i morti”¹.

Il vero punto di partenza è sempre qualche situazione attuale con i suoi problemi. La storia indaga il passato, ma questo passato è la storia del presente.

Lo stesso Cousinet, respinge il concetto di storia diplomatica, politica perché si risolve in un grosso sovraccarico mnemonico senza un costrutto. Esiste, dice Cousinet, nello spirito del fanciullo un interesse positivo, individuabile nella curiosità che manifesta a contatto con le cose, cioè degli interessi materiali destinati a soddisfare il bisogno di attività che spinge il fanciullo a manipolarle, deformarle, a distruggerle, ad utilizzarle per fabbricarne altre; le cose per lui diventano oggetto di osservazione.

Ed è in questo modo che l'insegnamento della storia può trovare il suo punto di partenza, in misura adeguata alla mentalità del fanciullo, quando sia stato inteso come lavoro storico².

In conclusione, apprendere storia può essere anche un'affermazione errata, sarebbe più corretto dire, comprendere la storia, fare storia. Non si tratta tuttavia di rifiutare la nozione, che è alla base del sapere, ma anche la nozione va costruita, non imbonita.

1 J. Dewey, *Democrazia ed educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1949, pp. 286-287.

2 R. Cousinet, *L'insegnamento della storia e l'educ. nuova*, Firenze, La Nuova Italia, 1955, p. 43.

In tale ipotesi, il sapere non è più unidirezionale, ma una griglia a maglie larghe, è una rete di connessioni, diventa, cioè, un sapere relazionale. A titolo di esempio, si può ricordare l'esperienza di Mario Lodi, il quale ha avuto chiara la differenza tra una scuola trasmissiva e una scuola fondata sulla ricerca. Quest'ultima ha alla base un'idea della conoscenza e degli alunni del tutto diverse.

Per Mario Lodi, il piano delle sequenze passa attraverso le seguenti operazioni:

- libro-archivio dell'alunno diviso in fasce e per anno;
- letture del vecchio e del nuovo;
- case vecchie, case nuove, persone incontrate;
- storia della famiglia;
- storia locale.

Questo tipo di operazione può durare anche un intero anno scolastico.

GLI STUDI SOCIALI

I nuovi programmi dedicano uno specifico settore agli studi sociali. Ed è questa una delle novità in assoluto nella scuola italiana e non solo elementare. L'obiettivo specifico di tale insegnamento è quello di "favorire strumenti per un primo livello di conoscenza dell'organizzazione della nostra società" che va dalle norme di vita associata al concetto di legge, dal sistema economico all'organizzazione politica.

È un obiettivo complesso, la cui realizzazione presuppone un suo adeguamento alle effettive possibilità degli alunni.

Il problema, quindi, è di stabilire ciò che è accessibile all'alunno e ciò che non lo è. È vero che i programmi pongono l'accento sulla necessità di partire da ciò che è vicino ed è accessibile, ma non sempre è possibile definire con una buona dose di certezza, ciò che è vicino ed accessibile. Essi affermano anche che l'esperienza quotidiana del fanciullo va chiarita e semplificata attraverso opportuni interventi didattici. La difficoltà consiste proprio in questa trasposizione sul piano pratico-operativo di obiettivi e principi che presentano una notevole complessità. La ricerca psicologica dovrebbe offrire criteri per operare una mediazione tra la complessa struttura del sociale e le capacità degli alunni di cogliere gli aspetti del reale.

Generalmente, l'alunno per cogliere il reale parte dalle sue esperienze che sono costituite non solo dall'osservazione diretta e dall'interazione con le persone adulte, ma anche dalla informazione che egli assume dai Mass Media. Ed è proprio l'accesso ad una varietà di esperienze che costituisce l'inizio dello sviluppo della conoscenza sociale. I dati che egli raccoglie devono essere poi elaborati sotto i vari aspetti, imparando ad esempio a non tener conto dei dati più vistosi ma che non sono significativi, a cercare di evidenziare dati rilevanti anche se non vistosi, a connettere dati che si riferiscono a situazioni solo apparentemente disperate.

Il problema vero è quello di avere docenti con una preparazione specifica. Al docente infatti, i programmi chiedono di avere la padronanza della metodologia e delle tecniche di analisi proprie dell'intero campo delle scienze sociali. È possibile che la frase voglia più modestamente riferirsi a competenze di Base che consentano al docente di non ridurre tale tipo di insegnamento a livello manualistico, come avveniva per l'educazione civica.

Sul piano didattico i programmi consigliano di partire dagli aspetti dell'organizzazione sociale più vicini agli alunni, indicati nella famiglia, nella scuola, nel quartiere, nel paese, nelle attività presenti nella comunità, nella provincia e così via. L'altro criterio è che nel secondo ciclo, lo studio della vita sociale deve completare i temi scelti come indagine specifica di carattere storico-geografico.

Per quanto riguarda la metodologia, i programmi consigliano di rifarsi alla Metodologia della storia.

CAPITOLO SECONDO

“LE TRE EDUCAZIONI”: IMMAGINE, SUONO E MUSICA, MOTORIA

Per la prima volta, nei programmi della scuola elementare, viene dato così largo spazio all'educazione all'immagine, al suono e alla musica e all'educazione motoria, che insieme costituiscono l'area dei linguaggi extraverbali che, unitamente al linguaggio verbale, ampliano le possibilità espressive e comunicative dell'alunno. Il linguaggio verbale è quello che consente una più ampia e completa capacità comunicativa ed espressiva. L'uomo, nel corso della sua storia, ha elaborato dei codici linguistici che danno la possibilità di esprimere tutti i significati possibili.

Ogni linguaggio ha i suoi codici: se non si possiede il codice non si ha nessuna possibilità di esprimersi attraverso il linguaggio. Risulta, pertanto, fondamentale che la scuola avvii alla conoscenza dei codici, affinché lo sviluppo dell'alunno si arricchisca di possibilità di crescita cognitiva e linguistica.

Nel paragrafo “Le tre educazioni” si legge: “Il cognitivismo dei programmi trova infine, una probante conferma in quelle discipline che nella cultura scolastica tradizionale sembra invece affidata ad altre componenti della formazione personale e che sono l'edu-

cazione all'immagine, al suono e musica e all'educazione motoria". Avere competenza nel campo delle immagini significa "divenire capaci di trasmettere in un messaggio la propria esperienza e di conoscere i vari sistemi di segni, propri dell'ambiente in cui si vive". Il linguaggio delle immagini è vivo, attuale, contemporaneo per cui ignorarlo potrebbe provocare una frattura tra l'ambiente scolastico e quello sociale. Tutte le discipline, la stessa disciplinarietà, si risolvono nel carattere formativo della mente e del pensiero e nelle funzioni di conoscenza e di padronanza.

Bisogna, pertanto, sottolineare che il cognitivismo tende proprio al risultato opposto al nozionismo. Il nozionismo è una conoscenza senza pensiero, il cognitivismo, invece, rappresenta la formazione del pensiero come conoscenza e come padronanza della conoscenza.

La preoccupazione del legislatore di non raggrupparle in un solo ambito, ha lo scopo di evitare una gerarchizzazione di valore tra le discipline e tra gli stessi insegnanti. Ciascuna di esse deve essere proposta in forma disciplinare autonoma e quindi caricata di diversi e distinti campi di alfabetizzazione. Occorre, però, dire che le "tre educazioni" hanno avuto nella scuola limitate realizzazioni per la mancata competenza specifica dei docenti e per le limitate risorse della scuola.

EDUCAZIONE ALL'IMMAGINE

L'attenzione che oggi viene data al mondo delle immagini è giustificata dal fatto che le immagini non hanno mai avuto un così largo sviluppo. Non si può disconoscere, infatti, che oggi siamo circondati dalle immagini, che comunichiamo con le immagini piuttosto che con le parole, che rischiamo di essere condizionati psicologicamente dalle immagini.

Tale rischio colpisce maggiormente i bambini, i quali non hanno la maturità necessaria, a livello critico, di discernere ciò che è cultura da ciò che è pseudo-cultura. Lo sviluppo accelerato delle immagini ha indotto il Fulchignoni a ritenere quella odierna la "civiltà delle immagini".

Le immagini sono dei messaggi, hanno un loro significato, un loro linguaggio, una loro sintassi. Compito della scuola, quindi, diventa quello di guidare l'alunno a capire, interpretare, leggere produrre immagini. Tale compito è espressamente previsto nella finalità di "alfabetizzazione culturale" che consiste nel promuovere l'acquisizione di "tutti i fondamentali tipi di linguaggio".

In verità, le immagini sono sempre esistite, ma hanno avuto significato diverso nelle varie epoche storiche. Nella preistoria e nel Medio Evo ebbero carattere mistico-religioso, nel Rinascimento carattere prevalentemente artistico.

Oggi, invece, hanno assunto sempre più carattere economico e propagandistico che culturale. Si assiste, cioè, ad una notevolissima diffusione e commerciabi-

lità di stampe, riproduzioni, fotografie, documentazioni.

La stessa cinematografia e la televisione sono diventate espressione tipica della propaganda e della pubblicità. A questo punto è lecito chiedersi, quale incidenza esse hanno o possono avere sulla psicologia umana.

Secondo Fulchignoni, oggi, il nostro pensiero è in larga misura condizionato dalla psicologia delle immagini, contrariamente a quanto avveniva nel mondo classico, dove il pensiero si manifestava essenzialmente in termini razionali. La mancanza di immagini favoriva le grandi concettualizzazioni e l'elaborazione di grandi sistemi filosofici.

Oggi, però sembra che si sia verificata un'inversione di tendenza, per la suggestione e la concretezza che offrono le immagini. Esse, infatti, pongono in evidenza ciò che si vede in luogo di ciò che si pensa, per cui favoriscono un apprendimento molto più semplice e immediato. Per alcuni, il cinema, la televisione, la stampa rappresentano il surrogato della realtà e consentono, quindi, una certa evasione dalla realtà stessa. In tale caso, se ci poniamo di fronte alle immagini in una situazione puramente ricettiva, rischiamo la massificazione in quanto le immagini di per se stesse non offrono possibilità di risposte critiche. La televisione, il cinema offrono una cultura labile, acritica, forniscono solamente una massa di informazioni slegate tra di loro. Negli ultimi tempi, le tecniche audiovisive hanno acquisito nella scuola una notevole importanza. La loro introduzione, però, ha suscitato una serie di per-

plexità sulle modalità del loro impiego e sul rapporto che viene a costituirsi tra discente e docente. È chiaro, che una scuola che si serve delle immagini come materiale di documentazione, di riflessione, di studio e osservazione può trarre giovamento dall'utilizzo degli strumenti che producono immagini. Il problema è di utilizzarle nel modo giusto e nei tempi giusti.

Risulta, quindi, chiaro che l'educazione all'immagine è utile non solo per ampliare la sfera espressiva e comunicativa dell'alunno, ma anche per metterlo nella condizione di conoscere i vari sistemi di segni che sono tipici del proprio ambiente culturale.

In questa ottica l'educazione all'immagine si affianca a tutte le altre forme espressive per dare all'alunno la possibilità di compiere tutte le operazioni di simbolizzazione, espressione, comunicazione. Inoltre, attraverso l'educazione all'immagine, l'alunno comprenderà che la realtà umana si può conoscere ed esprimere non solo attraverso i tradizionali sistemi di segni ma anche attraverso forme, raffigurazioni, colori, disegni, stampe fumetti.

Per promuovere nell'alunno la competenza comunicativa, è necessario guidarlo non solo a capire le immagini ma anche a produrle così come è necessario fargli capire la differenza che esiste tra le attività tradizionali, disegnare, modellare, dipingerà e le immagini prodotte dai mezzi di comunicazione di massa quali proiettori, telecamera, cinepresa.

Sul piano operativo, l'educazione all'immagine deve partire dai linguaggi plastici e figurativi che sono sta-

ti già utilizzati dal bambino nella scuola materna. Il bambino, infatti, attraverso l'attività del manipolare e del vedere, si inserisce nella realtà e apprende e capisce le cose.

Nel rapporto che viene a costituirsi tra l'alunno e l'ambiente è opportuno potenziare tutte le capacità espressive sperimentate dall'alunno stesso in modo che egli possa tradurle in nuove e diverse forme. Una tale esperienza può offrirgli la possibilità di rappresentare in modo liberamente combinato il proprio vissuto. Per quanto riguarda il rapporto con i mass media è opportuno guidare l'alunno a saper fronteggiare le varie situazioni guidandolo ad affinare le proprie capacità critiche per essere capace di creare e ristrutturare nuovi rapporti e maturare quindi sul piano della creatività.

Gli obiettivi generali previsti per l'educazione all'immagine possono essere sintetizzati nei seguenti

- promuovere un primo livello di alfabetizzazione intesa come conoscenza critica dei messaggi iconici;
- potenziare la creatività espressiva la quale è presente in tutti gli Individui anche se in misura diversa ed è educabile;
- accostare l'alunno alla molteplicità dei beni culturali presenti nel territorio;
- incentivare la maturazione del gusto estetico in modo da guidarlo alla più ricca comprensione dell'opera d'arte.

La fonte privilegiata dalla quale possono scaturire tutte le attività è costituita dall'ambiente e dall'esperienza vissuta dell'alunno.

Il punto di partenza, quindi, deve essere l'esperienza direttamente vissuta, dalla storia delle persone e dei personaggi, dai protagonisti delle storie lette, ascoltate, viste, inventate. L'indicazione degli obiettivi che si possono realizzare, degli strumenti e dei materiali occorrenti, devono essere previsti nella programmazione didattica.

Il testo dei programmi indica modellaggio, disegno, incisione, fumetto, fotografia, conoscenza del mezzo televisivo e cinematografico, uso della telecamera. Come si vede, sono delle indicazioni la cui realizzazione è subordinata alla condizione che i docenti acquisiscano nuove competenze per quanto riguarda i contenuti della disciplina e le tecniche didattiche. Si ritiene che necessiti ai docenti una capacità tecnica che potrà essere conseguita solo attraverso la pratica e l'esercizio continuato. I docenti cioè devono acquisire la conoscenza non solo dei supporti teorici della disciplina ma anche la capacità pratica che consiste nel saper utilizzare una serie di strumentazioni che richiedono, competenza prettamente tecnica. Sembra accertato che queste nuove tecniche favoriscano una certa concentrazione e aumentino le capacità intellettuali. Il messaggio televisivo, desta una certa attesa psicologica, è capace di suscitare un certo interesse.

Il vero problema consiste nel determinare le modalità d'impiego e, in primo luogo, il controllo pedago-

gico da parte dell'insegnante. Ora, se la scuola non può ignorare una realtà, in quanto esiste, è vero anche che essa deve condurre l'alunno all'acquisizione della sintassi delle immagini, della loro nomenclatura. Il linguaggio delle immagini, infatti, è un linguaggio vivo, attuale, contemporaneo per cui ignorarlo si correrebbe il rischio di provocare una frattura tra l'ambiente sociale e quello scolastico. Si tratta, quindi, di non ignorare la realtà ma di affrontarla con mezzi e metodi pedagogici adeguati.

A livello operativo, il docente potrebbe suddividere la classe in gruppi ad ognuno dei quali affidare compiti specifici di osservazione. Il momento più importante sarebbe, in ogni caso, quello successivo alla visione delle immagini. In questa prospettiva, lo stesso rapporto docente-alunno verrebbe ridotto all'essenziale e la valenza educativa del docente si baserebbe non tanto sulla capacità di trasmettere nozioni, quanto su quella di consigliare, orientare, guidare, organizzare. Secondo i programmi vigenti, i linguaggi iconici devono servire a far cogliere tutte quelle esperienze e quegli elementi di natura percettiva, tattile, visiva, cinestetica che in altre forme di comunicazione sarebbero destinate a perdere gran parte della loro identità.

EDUCAZIONE AL SUONO E ALLA MUSICA

Il suono e la musica sono linguaggi che hanno avuto una larga diffusione a seguito dell'invenzione dei messaggi massmediali e audiovisivi. Nel testo dei programmi, al paragrafo terzo si legge: "L'esperienza

degli alunni è ricca di stimoli sonori; egli vive oggi immerso in una colonna universale che non sempre è gradevole a causa dell'eccessivo rumore prodotto da alcuni strumenti musicali." Essi vivono in "un mondo caratterizzato dalla compresenza di stimoli sonori diversi il cui eccessivo e disorganico sovrapporsi può comportare il rischio di una diminuita attenzione per il mondo dei suoni o di un atteggiamento di fruizione passiva".

Si legge inoltre: "Il complesso mondo dei suoni ha sempre avuto un ruolo di primo piano nella vita dei fanciulli e, in modo particolare, nel processo cognitivo. Oggi esso assume una rilevanza formativa e conformativa naturale". Infine, "l'educazione motoria tiene presente gli obiettivi specifici, quali ad esempio la fonazione".

La musica è un mezzo espressivo, spesso connesso strettamente alla parola e ha un'importanza fondamentale nello sviluppo della personalità del fanciullo. La musica si accompagna, inoltre, a molte attività scolastiche, stimola il movimento, incoraggia al canto, così come incoraggiano la danza e la ritmica.

Oggi, è facile rinvenire nella scuola, televisioni, computer, registratori, amplificatori. Molti alunni utilizzano oggi diversi strumenti musicali e cominciano a suonare il piano, accompagnandosi con il canto. Sono capaci di suonare anche tamburi e altri strumenti a percussione. L'educazione musicale comprende ritmica, danza, educazione all'ascolto e all'invenzione di musiche e canti. Se l'insegnante riesce a percepire i

valori offerti dalla musica, può trovare delle occasioni per favorire tale genere espressivo. Gli alunni accoglieranno con gioia l'opportunità di suonare, cantare, danzare e muoversi liberamente. Bisogna, però, essere attenti ad utilizzarli in modo giusto e non innalzare la soglia dell'assuefazione.

La scuola è chiamata ad utilizzare i mezzi audiovisivi in maniera terapeutica, cercando di eliminare i fenomeni di assuefazione e di dipendenza psicologica. Restano da stabilire anche i tempi e le modalità di utilizzo degli strumenti audiovisivi, compreso il computer. La scuola deve adoperarsi, cioè, a che i linguaggi corporei, musicali, sonori vengano accolti e usati il più correttamente possibile.

Le attività sonore e musicali, mirano a sviluppare la sensibilità musicale e a favorire la fruizione della produzione presente nell'ambiente e a stimolare e sostenere l'esercizio diretto, avviando anche alla musica d'insieme.

Per strutturare il percorso metodologico e didattico, è opportuno partire dalla ricognizione delle esperienze maturate dall'alunno e dalle conoscenze musicali, eventualmente possedute.

Si può iniziare dall'ascolto della propria voce, all'esplorazione del proprio corpo; in seguito si può passare alla ricognizione esplorativa dell'ambiente sonoro, facendo attenzione ai vari livelli dei suoni e dei rumori. Dal punto di vista organizzativo, le attività musicali potrebbero essere favorite alla costituzione nella scuola di un laboratorio musicale o comunque

dalla predisposizione di ambienti che consentano l'uso della sonorità e del movimento.

L'educazione musicale comprende ritmica, danza, educazione all'ascolto e all'invenzione di musiche e canti. Tutto ciò offre all'alunno occasioni di evocare sentimenti di significato personale e sviluppare il senso dell'armonia e dell'ordine.

L'esperienza musicale favorisce anche la partecipazione intima. Negli ascolti in comune si sviluppa anche il senso del sentimento sociale.

I canti devono essere semplici e devono evitare che la voce dei fanciulli sia sottoposta a sforzi dannosi e subisca un'errata impostazione. La musica può essere adoperata durante le attività motorie e a livello terapeutico per gli alunni svantaggiati o diversamente abili. Oltre al canto e al ritmo, durante la giornata scolastica, acquistano notevole valore le esecuzioni con strumenti quali nacchere, tamburi, strumenti a percussione, flauti.

A questo punto possono essere introdotte delle attività che prevedono l'uso di strumenti di registrazione e di amplificazione. L'importante è far intuire all'alunno la differenza tra suono e rumore, tra suono e musica. Sul piano pratico, si possono far inventare delle canzonette, facendo capire l'altezza, la durata, l'intensità e il timbro della voce. L'alunno, quando arriva alla scuola elementare è già capace di simbolizzare dei suoni, di produrre suoni.

È particolarmente importante avvicinare l'alunno ai vari strumenti mediali, a partire dalla televisione. La

forte presa che la televisione ha sui fanciulli in genere, dipende dalla completezza della sua offerta. La televisione, infatti, offre tutta una serie di linguaggi, immagini, lingua, suoni, musica, linguaggi corporei.

Spiace, in conclusione, prendere atto che le “tre educazioni” che avrebbero dovuto offrire un contributo notevole nello sviluppo della personalità integrale dell’alunno, hanno avuto una scarsa, per non dire alcuna realizzazione, per la mancata competenza professionale del personale docente. D’altra parte, non si può inventare una competenza, dalla sera alla mattina, senza un rinforzo professionale conseguibile in corsi specifici di aggiornamento.

EDUCAZIONE MOTORIA

Nei nuovi programmi della scuola elementare, compare per la prima volta l’educazione motoria, intesa come scienza del movimento al posto del superato concetto di educazione fisica. La differenza, consiste nel fatto che non si intende promuovere solamente lo sviluppo fisico, ma favorire un’attività che investa tutta la personalità dell’alunno. Ogni movimento infatti coinvolge sempre il complesso superorganico. L’educazione motoria favorisce non solo lo sviluppo del coordinamento dinamico generale ma anche lo sviluppo delle capacità intellettive, cognitive, affettive morali e sociali.

Il rilievo che i nuovi Programmi danno all’educazione motoria, deriva anche dagli studi più recenti che hanno dato valore alla corporeità intesa nella sua correla-

zione con la psiche e hanno superato il dualismo che una certa filosofia aveva alimentato, considerando in linea prioritaria la spiritualità e ritenendo marginale l'aspetto corporeo.

Nei nuovi programmi l'educazione motoria è trattata, con notevole attenzione, sia nella parte specifica che nella premessa generale. Infatti, in questa si fa riferimento alla necessità che le funzioni motorie, cognitive ed affettive operino progressivamente in maniera sinergica tra loro concordata. Un altro riferimento si trova quando si parla di promuovere l'acquisizione di tutti i fondamentali tipi di linguaggi. L'educazione motoria è un linguaggio, il linguaggio del corpo.

Si ricorda anche che l'educazione linguistica non può disattendere l'apporto sul piano educativo ed espressivo delle altre forme di linguaggio. Sempre nella premessa è detto che l'"educazione motoria è una delle componenti essenziali dell'unità educativa della persona umana".

Mentre l'educazione fisica si propone lo scopo di promuovere lo sviluppo dei muscoli, favorire il coordinamento, l'educazione motoria va oltre nel senso che pur comprendendo l'educazione fisica, si propone lo sviluppo del se corporeo e investe tutta la personalità dell'alunno. Nell'educazione motoria vi è il coinvolgimento di tutto il complesso superorganico che controlla e stimola i movimenti. L'educazione motoria, quindi, può ritenersi scienza del movimento.

I nuovi programmi offrono una notevole attenzione al problema dell'educazione motoria la quale consiste

non tanto nel far correre e saltare, nell'offrire occasioni di gioco ma è una condizione per favorire lo sviluppo armonico della personalità. L'importanza assunta dall'educazione motoria deriva dagli studi più recenti, i quali hanno rivalutato il valore della corporeità contro la tendenza di alcune correnti filosofiche che ritenevano preminente la spiritualità nella persona umana. La persona umana è una unità bio-psichica per cui è esatto dire che noi siamo nello stesso tempo anima e corpo e non che abbiamo un corpo. L'educazione motoria, quindi, viene considerata in funzione dello sviluppo integrale della personalità dell'alunno e deve essere finalizzata all'acquisizione del controllo del comportamento motorio.

La pratica dell'educazione motoria si è diffusa oggi anche per l'enorme sviluppo che ha avuto il gioco e lo sport in generale. Il movimento secondo i nuovi programmi è considerato una forma di espressione che rientra nell'ambito dei linguaggi alternativi. Ciò significa che noi comunichiamo anche attraverso il corpo. L'esistenza di un linguaggio corporeo già accertato negli animali, non viene più messo in discussione. La lettura e l'interpretazione dei linguaggi iconici, musicale e motorio possono favorire gli apprendimenti linguistici, logico-matematici e storico-geografici. Infatti, l'educazione motoria si propone di far acquisire le coordinate spazio-temporali, concetti topologici, concetti di seriazione, classificazione, inclusione, esclusione. Come si evince, l'educazione motoria ha rapporti interdisciplinari con numerose altre scien-

ze, senza escludere la possibilità che offre a soggetti portatori di handicap di utilizzare il corpo anche per l'apprendimento dell'alfabeto.

Per quanto riguarda le motivazioni ci accorgiamo, subito delle differenze con quelle dei programmi del '55 nei quali l'educazione fisica era ritenuto mezzo di ricreazione e strumento di mantenimento della salute, in quelli attuali, invece, si pone in luce il nuovo significato dell'educazione motoria, intesa come scienza del movimento, come valore della corporeità. Infatti viene affermato che il corpo è espressione della personalità e mezzo per entrare in rapporto con gli altri.

Per quanto riguarda il valore del corpo come linguaggio, si possono distinguere due aspetti: la capacità propria di ogni persona di esprimere la propria personalità attraverso un linguaggio motorio unico e irripetibile e la trasmissione di messaggi che può avvenire attraverso il corpo come avviene nel caso del mimo, della danza, e di numerose altre tecniche teatrali che consistono nella capacità di arricchire le proprie capacità espressive.

Per le finalità, i programmi pongono l'accento sullo sviluppo delle capacità senso percettive e motorie, sul consolidamento degli schemi motori, dei comportamenti relazionali, sul rispetto delle regole. Tali finalità sembrano derivare dalla teoria del Piaget per il passaggio dal concreto all'astratto e del Lebouch per quanto riguarda il valore specifico della motricità fine. Le finalità indicate dai programmi devono concorrere a promuovere lo sviluppo biologico del corpo, delle

sue funzioni e della motricità in senso generale ed analitico.

L'educazione motoria deve tendere in particolare a far acquisire la conoscenza del se corporeo, la consapevolezza della funzione delle varie parti del corpo e l'affinamento del coordinamento oculo-manuale. Sul piano intellettuale e cognitivo, l'educazione motoria favorisce lo sviluppo delle capacità di osservazione della realtà, attraverso l'analisi delle percezioni del proprio corpo, dello spazio e del tempo e favorisce, inoltre, il potenziamento delle capacità di risolvere i problemi, attraverso l'affinamento delle capacità analitiche, sintetiche e decisionali.

A livello affettivo e morale, essa contribuisce alla prevenzione di squilibri affettivi, stimola le capacità volitive, quali ad esempio la determinazione, l'entusiasmo, l'impegno, la ricerca di motivazioni. Essa, infine, contribuisce a favorire i processi di autonomia, di libertà e di responsabilità personale, ad acquisire fiducia nei propri mezzi, a prendere coscienza dei propri limiti, a migliorare l'autocontrollo, a ricercare il confronto con gli altri.

Per quanto riguarda l'aspetto sociale, l'educazione motoria offre un notevole contributo per lo sviluppo del senso di solidarietà e di collaborazione, per il rispetto delle regole e per lo stimolo ad un impegno rivolto a perseguire finalità comuni.

Nell'indirizzo metodologico, un'importanza notevole deve essere rivolta all'analisi della situazione iniziale di ciascun alunno, nel senso che occorre, attraverso

le indicazioni della famiglia ed eventualmente della scuola materna, stabilire in concreto lo sviluppo psico-fisico maturato e lo possibilità motorie.

Si tratta di un approccio difficile in quanto le informazioni fornite dalla famiglia, per una valutazione di tipo motorio, sono molto limitate; anche dalla scuola materna è difficile avere delle valutazioni precise, sia perché molti bambini non la frequentano, sia perché in molte scuole l'educazione motoria viene trascurata per mancanza di spazi e di strutture. Rimane, quindi, affidato all'insegnante il delicato compito di valutare lo sviluppo psico-motorio realizzato dall'alunno attraverso test, prove d'ingresso, liste di comportamento. Una volta conosciuto i limiti e le possibilità degli alunni, potrà programmare le attività didattiche idonee a perseguire gli obiettivi generali e specifici.

Nella Premessa ai vigenti programmi viene suggerito al docente di accertare fin dai primi giorni di scuola le abilità di base esistenti, relative al piano percettivo, psicomotorio, manipolativo e ai processi di simbolizzazione, alle competenze logico-espressive, comunicative e sociali, alla rappresentazione grafico-spaziale e ritmica. È necessario, quindi, costruire un profilo psicomotorio dell'alunno attraverso l'osservazione attenta dei comportamenti nei diversi momenti del lavoro scolastico e del gioco, sia guidato che spontaneo. È opportuno anche ricordare che a livello infantile motricità e psichismo sono strettamente connessi tra di loro, per cui risulta impossibile dividere l'educazione cognitiva da quella corporea. Il movimento e

l'apprendimento, quindi, sono strettamente collegati, per cui diventa più facile accertare il grado di organizzazione spazio-temporale e le capacità logiche raggiunte dall'alunno attraverso giochi motori piuttosto che per mezzo del linguaggio verbale e scritto. Nei programmi viene data un'indicazione precisa sulla durata delle attività motorie. Si parla, infatti, durata opportuna. C'è il timore che, come già è avvenuto per l'educazione fisica, l'educazione motoria venga sacrificata a vantaggio di discipline ritenute erroneamente più produttive.

Per i contenuti, nel rispetto degli obiettivi fissati dal programma, è lasciata ampia libertà al docente, il quale deve rispettare la componente logica dell'attività e la specificità dei due cicli, nel senso che deve programmare giochi simbolico-imitativi guidati, nel primo ciclo e favorire il graduale passaggio al secondo dei giochi con le regole e dell'attività sportiva, il tutto chiaramente in forme adeguate alle effettive possibilità degli alunni.

Sul piano didattico, il docente deve realizzare due momenti fondamentali e cioè l'osservazione, attraverso la quale deve capire ciò che avviene durante l'azione motoria, cogliendo gli elementi più significativi del comportamento di ciascun alunno e quello dell'anticipazione inteso a prevedere lo sviluppo dell'azione basandosi sull'osservazione e sulla memoria motoria.

Il problema della seconda lingua

Nei vigenti programmi compare per la prima volta, l'apprendimento di una seconda lingua, apprendimento ritenuto possibile nel quadro generale di un'educazione linguistica, a condizione che sia proposto in relazione al graduale processo di apprendimento dell'alunno.

Le esigenze si sono manifestate in questi ultimi anni e per lo sviluppo delle scienze e per l'introduzione in campo tecnologico di linguaggi diversi e per la nuova rete di rapporti che si è determinata in ambito europeo a seguito della politica comunitaria.

L'apprendimento è ritenuto possibile a livello elementare, in quanto è stato accertato che esistono nei bambini delle strutture innate che rendono facile l'apprendimento di qualsiasi lingua, anche diversa da quella materna.

Secondo i programmi, l'apprendimento della seconda lingua deve contribuire ad arricchire lo sviluppo cognitivo dell'alunno, permettergli di comunicare con gli altri bambini in una lingua che non è la sua abituale, avviarlo a comprendere altre culture e altri popoli. I programmi non ipotizzano quale debba essere la seconda lingua, propendono chiaramente per la lingua inglese in quanto offre maggiore occasione di esperienze per l'uso dei Mass Media e dei computer che utilizzano la lingua inglese. In ogni caso, qualunque sia la lingua che verrà scelta, è importante, come affermano i programmi, che l'alunno, al termine della

scuola elementare, sia in grado di sostenere una facile conversazione e una breve lettura che si riferiscano ad esperienze concrete di vita quotidiana.

Per aiutare l'alunno a raggiungere il traguardo indicato, è importante soprattutto la scelta di un metodo adatto, scelta che deve tener conto dei suggerimenti desunti dalle esperienze realizzate in tale ambito. L'approccio alla lingua straniera da promuovere in rapporto alle possibilità degli alunni della scuola elementare, deve rispettare il seguente ordine-comprensione, assimilazione-produzione. È preferibile che, almeno all'inizio, l'attività didattica si svolga in forma orale sviluppando nell'alunno la capacità di comprendere il messaggio e di rispondere ad esso in maniera adeguata. In seguito ci si potrà servire di materiale, schede, testi che presentano esempi molto semplici di lingua scritta facendo capire all'alunno le differenze che esistono tra la lingua parlata e quella scritta. Infine si potrà esercitare l'alunno nella lettura di facili testi in modo da portarlo gradualmente ad una forma elementare di produzione scritta.

Circa il materiale da utilizzare, i programmi consigliano cartelloni, disegni, burattini, marionette. Sono consigliati anche lavori individuali e di gruppo per facilitare in un primo momento l'apprendimento delle strutture della lingua-morfologiche, lessicali, morfosintattiche, in modo da preparare l'alunno al successivo apprendimento analitico. Si dovrà condurre, poi, l'alunno ad eseguire delle riflessioni linguistiche fra la lingua italiana e quella straniera in modo da poter co-

gliere le analogie e le differenze. Operando in questo modo, si supererà il vecchio metodo che consisteva nell'apprendimento della grammatica e della traduzione a mezzo del primo vocabolario e si favorirà, invece, l'apprendimento della lingua, attraverso il suo uso, come strumento di comprensione e di comunicazione. I programmi, infine, ritengono importante l'acquisizione di un considerevole patrimonio lessicale, l'apprendimento di modi di dire, di filastrocche e di canzoni. Il compito dell'insegnante può essere facilitato mediante l'uso di alcuni sussidi, quali registratori e video cassette. Anche la corrispondenza interscolastica è ritenuta, specie nelle ultime classi, un mezzo concreto di apprendimento della lingua straniera.

In conclusione, la seconda lingua costituisce un fattore di crescita democratica ed affettiva, incoraggia ai sentimenti, alla comprensione, alla tolleranza e alla solidarietà. Oggi i legami tra gli scambi commerciali, i rapporti culturali e scientifici sono diventati più complessi e richiedono la conoscenza della lingua reciproca, anche se alcune lingue, fra le quali l'inglese, hanno acquisito un più vasto uso a livello internazionale. Lo studio di due lingue, inoltre, favorisce capacità di comprensione e di riflessione.

Fino all'approvazione del disegno di legge di riforma degli ordinamenti, l'apprendimento di una seconda lingua veniva attuato, a livello sperimentale o attraverso un insegnamento specifico, nelle scuole a tempo pieno, attraverso attività didattiche ed educative previste nell'art. 14 della legge 270.

L'esperienza più significativa è legata al progetto ILSSE. Gli insegnanti che aderirono al progetto dovevano dimostrare di conoscere la lingua straniera almeno a livello di conversazione, di comprensione di semplici brani. Gli obiettivi che il progetto ILSSE intendeva raggiungere erano quelli di conseguire un miglioramento culturale complessivo, la comprensione delle diverse realtà dei popoli e di favorire nell'alunno lo sviluppo di capacità di comprensione e di espressione.

La legge di riforma degli ordinamenti, approvata in data 5 giugno 1990, ha previsto l'insegnamento di una lingua straniera, ma ha demandato al Ministro competente il compito di stabilire, con un proprio decreto, le modalità, i criteri per la scelta della lingua, per l'utilizzazione dei docenti e la definizione dei requisiti e delle competenze dei docenti stessi. La scelta è caduta sulla lingua inglese e l'insegnamento è stato affidato ai docenti che avevano superato la prova facoltativa nel concorso magistrale.

Il problema che si impone con urgenza, però, è proprio quello della preparazione professionale e della riqualificazione del personale docente, considerato che non sono previste assunzioni di docenti estranei ai ruoli della scuola elementare. Era stata anche ventilata la possibilità di restituire al ruolo, normale gli insegnanti e di affidare l'insegnamento al docente dell'ambito di lingua italiana, previa la partecipazione ad un corso di qualificazione professionale.

PARTE TERZA

LE FINALITÀ DELLA SCUOLA ELEMENTARE

CAPITOLO PRIMO

IL RUOLO DELLE FINALITÀ NEL PROCESSO DI SVILUPPO E DI CRESCITA DELLA PERSONALITÀ DELL'ALUNNO

Il testo programmatico del 1985 assegna alla scuola elementare una serie di finalità, tutte orientate a promuovere la formazione integrale della personalità dell'alunno e la formazione di capacità critiche e autonomia di giudizio:

- formazione dell'uomo e del cittadino nel quadro dei principi affermati dalla Costituzione della Repubblica;
- la prima alfabetizzazione culturale;
- l'educazione alla convivenza democratica;
- lo sviluppo del pensiero critico e della creatività.

La scuola, inoltre, deve offrire un notevole contributo a rimuovere gli ostacoli "di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana"¹.

Le finalità, quindi, sono in rapporto alle condizioni storiche, politiche e sociali e alla struttura stessa dello

1 Art. 3 Carta Costituzionale.

Stato. Si basano sulla Costituzione perché, in una società pluralistica e multietnica, qual è quella odierna, la Costituzione rimane l'unico punto di riferimento per tutti.

Formazione dell'uomo e del cittadino

È uno dei compiti più difficili e complessi assegnati alla scuola elementare. Trattasi di un compito di notevole valenza culturale e sociale, nell'espletamento del quale la scuola si pone come scuola di cultura e di democrazia, cioè scuola per il rispetto dei "diritti dell'uomo". La storia dei diritti dell'uomo è lunga e dolorosa; essa affonda le sue radici nella "dichiarazione universale dei diritti dell'uomo e del fanciullo", nella nostra Costituzione e nelle carte internazionali dell'uomo e della Comunità europea. Anche la Chiesa cattolica non è rimasta estranea al processo storico che ha portato a formulare e ad affermare i diritti di dignità, libertà e uguaglianza di ogni essere umano. Il richiamo, pertanto, alle dichiarazioni universali dei diritti del bambino sostanzia l'assunto che è necessaria nella scuola una maggiore tutela e un più universale riconoscimento del diritto di ciascuno alla piena formazione della propria personalità. Su questi temi è chiamata a riflettere e operare la scuola, affinché chi la frequenta acquisti la consapevolezza dei diritti e la predisposizione, poi, a promuoverli in sé e negli altri. Anche i programmi del 1985 della scuola elementa-

re e gli Orientamento del 1991 della scuola materna, concordemente si aprono con un richiamo, diretto ed esplicito, oltre che alla Costituzione repubblicana, al tema dei diritti della persona. Nella società contemporanea alcune perplessità sorgono sulla capacità di agire, di esercitare i diritti che vengono riconosciuti ai fanciulli.

Le difficoltà riguardano soprattutto i bambini piccoli i quali vengono ritenuti non capaci di esercitare i loro diritti. Rimane, quindi, il grosso problema della condizione dei minori e della necessità di garantire uno spazio prioritario ai loro diritti e ai mezzi con i quali questi diritti possono essere adeguatamente esercitati da loro, soprattutto oggi che si è maturata e diffusa la convinzione che alcuni diritti sono valori assoluti dell'essere umano e quindi vanno protetti e tutelati da tutto il consorzio civile. Il riferimento, pertanto, ai valori della Costituzione e ai principi affermati nelle Carte internazionali diventa la linea maestra, sulla quale la formazione dell'uomo e del cittadino può trovare universale consenso.

Nel 1939 la Commissione per i diritti dell'uomo ha adottato una nuova Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia. In essa viene riaffermato il principio che il riconoscimento dei diritti di tutti costituisce il fondamento della libertà, della giustizia e della pace nel mondo. Tutta, la normativa, dunque è orientata alla tutela del diritto allo studio che viene riconosciuto a tutti i cittadini fino alle estreme conseguenze, che dà attuazione al concetto in due direzioni e precisa-

mente alla tutela del diritto per i portatori di handicap, in quanto persona, e alla fruizione del diritto da parte degli stranieri appartenenti alla Comunità Europea ma anche ai cosiddetti extraeuropei.

Sarebbe una pronuncia in negativo se non fosse previsto anche il dovere da parte dello Stato di aiutare i più deboli economicamente e di rimuovere gli ostacoli che impediscono il pieno sviluppo della personalità umana. È necessario, pertanto, che la scuola, si organizzi essa stessa come ambiente in cui i diritti siano riconosciuti e sperimentati. In primo luogo, il diritto all'istruzione che comporta una lotta contro ogni forma di evasione e di dispersione scolastica e poi il diritto al dispetto della identità personale, allo scopo di radicare nell'alunno atteggiamenti di sicurezza, di stima di sé, di accettazione dell'altro.

La scuola deve, quindi, organizzarsi a misura di ogni singolo alunno, deve essere scuola di tutti e di ciascuno, deve promuovere e garantire un clima sociale positivo, l'uguaglianza delle opportunità educative, proporre un'organizzazione didattica flessibile in cui i contenuti rappresentino le strategie e gli itinerari per far conseguire le mete fissate dai programmi. A tale processo educativo, complesso e difficile, concorrono la famiglia e le altre forze vive della comunità civile e, ciò, nella consapevolezza che la scuola non è più l'unica agenzia formativa. Essa, infine, deve evitare al suo interno "discriminazioni ed operare in modo tale che le diversità di cui sono portatori gli alunni non si trasformino in disuguaglianze sul piano civile

e sociale", su questi temi, come ho già detto, è chiamata a riflettere oggi la scuola per sviluppare un'educazione che tenda a realizzare una duplice finalità e precisamente la trasmissione della cultura da una generazione all'altra e la crescita del soggetto sulla base delle sue esigenze e dei suoi bisogni formativi. Formare l'uomo e il cittadino del domani, in tale ottica, significa promuovere nel fanciullo lo sviluppo delle sue potenzialità e delle sue capacità fondamentali per essere un domani un cittadino consapevole dei propri diritti e dei propri doveri, capace di partecipare in modo attivo alla vita sociale.

Sulla base delle finalità previste nei vigenti programmi, la scuola elementare non può più limitarsi a fornire un'istruzione di base, ma deve promuovere un'azione educativa di più ampio respiro, allo scopo di formare un cittadino responsabile e civilmente impegnato in una società caratterizzata dai valori della democrazia. In definitiva, i vigenti programmi delineano un progetto formativo in linea con le esigenze della società attuale, una società che richiede conoscenze e abilità più specifiche, creatività, spirito di collaborazione e di partecipazione e capacità di assunzione di responsabilità.

Sul piano operativo, risulta fondamentale l'attuazione delle dinamiche di gruppo, attraverso la strategia delle classi aperte che è, a mio avviso, l'unica e la più valida opportunità per far nascere e garantire il rispetto delle diversità e la creazione di un clima di solidarietà, di amicizia, di dialogo e di confronto in un

processo di arricchimento culturale e civile reciproco. Non va dimenticato, infine, il contributo che le varie discipline possono recare per la consapevolezza dei diritti, soprattutto l'area antropologica che può far conoscere il sorgere e l'affermarsi dei diritti nel tempo e nello spazio per giungere fino ai nostri giorni. Un tale tipo di scuola richiede e presuppone, però un docente completamente diverso, un docente che abbia una più vasta cultura, generale ed una più adeguata e aggiornata preparazione professionale.

In conclusione, la scuola deve farsi promotrice della conoscenza e della valorizzazione dei valori dell'altro come risorsa per il dialogo e per il confronto, dei diritti all'uguaglianza, e alla diversità, dei valori della vita, della giustizia, della legalità, dell'amore, della solidarietà, della pace nell'ambito dell'appartenenza ad una comunità scolastica proiettata verso quella più vasta, familiare e sociale.

Di questi valori deve essere intrisa l'intenzionalità educativa e la vita della scuola, per promuovere in ciascuno alunno quella "humanitas" in cui egli stesso vedrà riflessa quella degli altri. Ed è proprio in questa prospettiva che può realizzarsi il compito della scuola riguardo alle richieste contenute nel proemio della "Dichiarazione universale dei diritti" del 1948 e rivolta dalle Nazioni Unite ad ogni individuo ed organismo della società, di promuovere con l'insegnamento e l'educazione il rispetto dei diritti e della libertà.

La prima alfabetizzazione culturale

Nei programmi del 1985 si legge: “La scuola elementare promuove un primo livello di padronanza delle modalità di indagine per la comprensione del mondo umano, naturale e artificiale”. Sembra a prima vista che la scuola debba privilegiare l’istruzione più che l’educazione; il concetto di istruzione, però, è più riduttivo, meno ampio di quello educativo.

Emerge, cioè, la visione di una scuola che pur non trascurando l’istruzione, è essenzialmente formativa ed educativa. Ciò è ricavabile dalle finalità, dal fatto che è una scuola al servizio dell’alunno, che deve aiutarlo ad apprendere tutti i “fondamentali tipi di linguaggio”, ad acquisire autonomia di giudizio, a maturare capacità critiche e la più ampia formazione sociale. D’altra parte non è possibile ipotizzare, nell’attuale momento storico, una scuola senza “scelte valoriali”, in un momento in cui l’uomo rischia di perdere la propria identità per il pericolo imminente della massificazione. Ma l’educazione è essa stessa un valore, per cui si caratterizza come un processo di umanizzazione.

I nuovi programmi non hanno stabilito che cosa fare, ma hanno indicato come strategia didattica quella della ricerca. I contenuti vanno posti in relazione alle esperienze e alle conoscenze che l’alunno ha già acquisito nell’ambito familiare e nella scuola dell’infanzia per evitare sovrapposizioni alla cultura e alle esperienze già possedute.

Nei programmi del 1955, la scuola elementare era considerata la scuola del leggere, dello scrivere e del far di conto. Essi aggiungevano che la scuola doveva insegnare per davvero a leggere, perché saper leggere significa anche misurare i limiti del proprio sapere ed esercitare l'arte di documentarsi, saper scrivere significa saper mettere alle proprie idee, saper esporre correttamente le proprie ragioni. Quanto al far di conto veniva affermato che una persona è tanto più libera quanto più sa misurare e commisurarsi. I programmi vigenti, invece, richiamano l'azione della scuola sulla necessità di far acquisire, oltre le tecniche strumentali, capacità di riflessione critica e di autoconsapevolezza. La commissione Fassino in proposito afferma che "l'istruzione non è decalco, né ripetizione; è alimentazione di processi cognitivi che presuppone la partecipazione dell'alunno". Nel processo di apprendimento, ipotizzato dai programmi non si esclude l'apporto di altre discipline, quali l'attività motoria, l'educazione all'immagine, al suono e alla musica, agli studi sociali, ritenute indispensabili per aiutare l'alunno ad acquisire il sapere nei suoi più vari aspetti, da quelli logici, a quelli espressivi, a quelli sociali.

L'alfabetizzazione culturale ha rilevanza pedagogica, non è un "discorso sulla scienza", ma è suggestione per una strategia capace di orientare il progetto educativo e didattico della scuola.

L'alfabetizzazione culturale, che tende a radicare il progetto educativo nella cultura del nostro tempo, comporta il passaggio continuo dall'impostazione

pre-disciplinare all'emergere delle discipline a cui riconosce una funzione insostituibile nell'organizzazione delle conoscenze; può essere assunta come ipotesi giustificativa dell'aggregazione delle discipline in ambiti disciplinari, sotto il profilo di una teoria la quale afferma che i percorsi dell'alfabetizzazione culturale, aprono la strada nella complessità della cultura moderna. L'esperienza infantile è immersa in tale complessità, le trasformazioni sociali coinvolgono intensamente i fanciulli per la molteplicità dei rapporti, dei diversi tipi di comunicazione, la grande mobilità, il rinnovamento degli oggetti di uso domestico. Attraverso l'azione della scuola, le esperienze degli alunni diventano gradatamente la base di comportamenti e di azioni mentali, quali l'esplorazione, la progettazione, la verifica, che avvicinano fin dove è possibile, alle operazioni che hanno un ruolo specifico in ambito culturale.

Oggi, il sapere scientifico condiziona lo sviluppo della società moderna, è evidente, pertanto, che le conoscenze debbano essere possedute su base scientifica. Nel mondo moderno, è diffusa la convinzione che il calcolo, la misura, la programmazione, l'azione condotta con metodo scientifico, siano estremamente efficaci.

A partire dagli anni '70, in pieno clima di contestazione si è diffusa la convinzione che la scuola tradizionale del leggere, scrivere e far di conto è superata e che il quadro programmatico tradizionale non è sufficiente

a coprire l'area dei saperi di base. Il rapporto Faure-Unesco del 1972 indica due premesse metodologiche:

- che è venuto il momento di rinnovare la scuola, oggi contestata, e di ripensarla tutti insieme in una prospettiva globale;
- che non si può in alcun modo contare solo su strutture scolastiche esistenti per affrontare la realtà del domani.

In questo quadro una reale "alfabetizzazione culturale" richiede un radicale cambiamento della scuola e precisamente:

- ampliare la fascia degli apprendimenti tradizionali;
- introdurre nuove discipline;
- aumentare il tempo scuola.

Necessita, cioè, una nuova dimensione di base, un diverso principio di alfabetizzazione, un'alfabetizzazione che va oltre le tecniche strumentali e solleciti i processi di apprendimento, si impossessi dei metodi di indagine e arrivi a possedere poche ma solide certezze, avviando un processo di educazione permanente.

Il problema della convivenza democratica

Tra le finalità assegnate alla scuola elementare, quella probabilmente più rilevante ed attuale sembra essere l'educazione alla convivenza democratica. Infatti, quasi quotidianamente siamo costretti ad assistere a fenomeni di intolleranza, di violenza, di sopraffazio-

ne, di ingiustizia che offendono la dignità umana e connotano un calo notevole di senso civico e morale. Forse non era ingiustificato il timore di chi lamentava la mancata presenza nel testo dei programmi Fassino di un esplicito riferimento all'educazione morale e civile.

In verità, la Commissione Fassino aveva distinto i due aspetti prevedendo 2 paragrafi distinti, l'educazione civica—sociale—morale e la formazione alla convivenza democratica. Nel testo dei programmi, approvati con il D.P.R. 104 del 12 febbraio 1985 i due obiettivi sono confluiti nell'unico paragrafo di "educazione alla convivenza democratica". È pur vero che la convivenza democratica presuppone una crescita morale e riveste essa stessa una valenza etica, ma il mancato accento, sia pure giustificato dalla particolare età dell'alunno di scuola elementare, all'educazione morale ha suscitato e suscita, qualche perplessità al punto che, un uomo di cultura, come Giuseppe Vico, afferma che "non è possibile educare alla convivenza democratica senza un preciso riferimento ai valori morali che sono il fondamento dell'agire umano e dei rapporti tra gli uomini".

A parte queste considerazioni di ordine generale, il tema dell'educazione alla convivenza democratica si pone come esigenza imprescindibile per costruire una società democratica e pluriethnica fondata sui valori della collaborazione, della solidarietà, del rispetto reciproco e nella quale la diversità venga accettata

come valore e non venga considerata il presupposto del rifiuto e dell'emarginazione.

I vigenti programmi pongono al centro del nuovo progetto di scuola un modello di società democratica su cui far convergere la formazione dell'uomo e del cittadino, un uomo al quale dare consapevolezza, responsabilità delle proprie azioni e la capacità di costruire un domani una società fondata sulla legalità, la libertà, la ricerca del bene comune. Sulla necessità di educare oggi alla convivenza democratica vi è universale consenso. D'altra parte, di fronte al dramma quotidiano in cui si offende la dignità umana e si violano le libertà fondamentali di ogni essere umano, si richiede da parte di tutti e soprattutto dalla scuola qualcosa di più immediato e produttivo per garantire una serena e pacifica convivenza.

In questo particolare momento storico, quindi, la scuola di base, ma soprattutto quella elementare, che riveste un ruolo centrale nel processo formativo dell'allunno, è chiamata ad assumere un ruolo estremamente rilevante e di notevole spessore culturale ed etico, nell'ambito dei principi sanciti nell'articolo 3 della carta Costituzionale. Si tratta, però, di un traguardo formativo complesso e difficile da raggiungere perché non è facile far capire al fanciullo norme a regole codificate dall'adulto. È pertanto necessario creare nella vita della scuola momenti di serena e pacifica convivenza per far acquisire i principi di comprensione, di tolleranza, di rispetto reciproco, facendo superare atteggiamenti e pregiudizi che alimentano l'egoismo,

la diffidenza, il rifiuto. È quindi nella pratica di vita quotidiana che i fanciulli sperimentano il piacere di collaborare, di vivere insieme di confrontarsi, di accettare la loro specifica identità.

Il testo dei programmi ritiene che è importante rendere gli alunni consapevoli delle proprie idee e responsabili delle proprie azioni, ma ciò si può realizzare solamente se si favoriscono nella classe comportamenti che si ispirino a valori universalmente riconosciuti e condivisi, quali la giustizia, la collaborazione e cooperazione, la pace. Una finalità di tale valenza, assume oggi un rilievo notevole per la presenza, sempre più massiva, nella nostra scuola di alunni stranieri ed extracomunitari.

I problemi che sul piano dell'integrazione pongono questi alunni è certamente più complesso per le diverse culture, modi di essere, linguaggi di cui sono portatori. A parte la necessità di promuovere un'educazione interculturale, tesa alla valorizzazione delle diverse culture e alla conoscenza dei valori su cui si fonda ciascuna di essa, è indispensabile creare le condizioni per una loro effettiva integrazione nel contesto della classe che costituisce il presupposto per una più ampia integrazione nel tessuto sociale della comunità che li accoglie.

In tale prospettiva, l'azione della scuola deve delinear-si lungo un itinerario che privilegi attività di gruppo, organizzate attraverso la strategia delle classi aperte, confronti, dialoghi, discussioni. Su queste basi, si può effettivamente allargare l'orizzonte culturale dell'a-

lunno e promuovere la formazione di quella "Humanitas" che costituisce il fondamento della convivenza democratica. I programmi inseriscono, inoltre, nel quadro dell'educazione alla convivenza democratica, alcuni obiettivi concernenti il vivere civile, quali l'attenzione all'igiene personale e alla salute, il rispetto dell'ambiente naturale o dei beni di pubblica utilità, la formazione di una coscienza ecologica, l'educazione stradale.

In verità, non mi sentirei di escludere, in tale contesto, una particolare attenzione ad un'educazione alla legalità. In un clima di diffusa illegalità che ha investito perfino le istituzioni dello Stato, non sembra fuori luogo che la scuola si faccia carico di promuovere negli alunni atteggiamenti di rispetto della legge che è il fondamento su cui si fonda il vivere in comune e la democrazia. I programmi non ne parlano esplicitamente, ma io penso che nel concetto generale di formazione dell'uomo e del cittadino, tale aspetto educativo possa trovare utile e giusta collocazione. Da un punto di vista più strettamente metodologico e didattico, l'educazione alla convivenza democratica non può essere promossa e realizzata attraverso il ricorso a regole astratte e insegnamenti teorici, che non sarebbero capiti dagli alunni, ma attraverso esperienze vissute che possono favorire l'acquisizione di comportamenti autonomi che sostanziano il loro essere persone. Infatti l'alunno fino all'età di 8-9 anni, per comprendere che cos'è la democrazia e la legge, ha bisogno di riferirsi a contesti concreti, a situazioni di

vita familiare e sociale ad esperienze personali. Solo dopo il superamento della fase egocentrica, egli può recepire la realtà da diversi punti di vista ed acquisire il concetto di democrazia e la dimensione del vivere in comune. La scuola elementare, allora, deve indurre l'alunno a vivere concretamente la democrazia, ad interiorizzare valori e regole su cui si sostanzia la convivenza democratica. La democrazia non si insegna, ma si vive per cui, se si vuole assicurare il progresso della democrazia occorre, come afferma il Dottrens, introdurre regole di vita democratica nella scuola e assicurare in essa il tirocinio della libertà.

In conclusione, educare alla convivenza democratica, significa realizzare un equilibrato rapporto tra educazione, cultura e formazione morale e promuovere la formazione di un uomo e un cittadino capace di vivere ed agire con spirito di vera e autentica democrazia nel rispetto, della legalità e del pluralismo, anche in materia di fede religiosa.

Sviluppo del senso critico e della creatività

Nel paragrafo del testo dei programmi vigenti, "La scuola come ambiente educativo di apprendimento", viene indicato come compito della scuola, "potenziare la creatività, la divergenza, l'autonomia e l'indipendenza di giudizio". Viene anche ribadita la necessità della formazione del senso critico che è il mezzo per lo sviluppo del pensiero divergente.

Promuovere la formazione e lo sviluppo del pensiero divergente e dell'autonomia di giudizio, costituiscono una risposta alle esigenze della società odierna nella quale l'uomo corre il rischio della massificazione e della spersonalizzazione. La monotonia per un lavoro ripetitivo e abitudinario, la riduzione dell'uomo ad un ingranaggio della catena di montaggio alimentano il rischio di un'alienazione.

Per eliminare tale pericolo, occorre favorire nell'alunno lo sviluppo "dei poteri mentali" per recuperare ambiti di libertà, di autonomia e di indipendenza di giudizio, in una parola dignità di uomo libero dal conformismo e dai condizionamenti psicologici.

Non a caso, Bruner riteneva l'educazione il mezzo e lo strumento di sviluppo delle capacità critiche e costruttive dell'alunno, che si possono conseguire solo attraverso una meditata riflessione e partecipazione.

L'uomo, oggi, può ritrovare se stesso proprio in una inderogabile formazione critica e creativa che gli offra delle certezze. Diventa quindi rilevante l'azione della scuola e del docente.

La scuola tradizionale, centrata sull'apprendimento ricettivo e nozionistico non dava spazio alla creatività, che anzi era vista come fastidio o limitata alle sole attività grafico-pittoriche. Essa, invece, riguarda tutto l'ambito della conoscenza. L'alunno deve essere incentivato, motivato nelle sue capacità creative, deve essere abituato a riflettere, ad acquisire dei contenuti culturali mediante la metodologia della ricerca, costruirsi una cultura personale e critica, come sostiene

Bruner. Solo in questo modo, l'alunno potrà maturare consapevolezza di sé ed acquisire in modo graduale la capacità di valutare su un piano, strettamente personale e sociale, ciò che è insito in ciò che ha appreso. Il docente, a sua volta, deve prendere consapevolezza che il suo compito non è più quello di trasmettere nozioni, ma quello di coordinare, sollecitare, stimolare, favorire processi di apprendimento mediante la ricerca, organizzare momenti di riflessione e di discussioni. Tutto ciò presuppone l'utilizzo di modalità metodologiche e didattiche adeguate, quali: organizzazione di attività individualizzate e di gruppo, strategia delle classi aperte, attività di animazione e teatrali, promozione di occasioni nelle quali l'alunno trovi lo spazio necessario per le sue attività creative e originali.

Il problema si pone in maniera più pressante oggi perché in una società, caratterizzata dal progresso tecnologico e scientifico, l'uomo rischia di ritrovarsi altro da sé, per cui può riaversi solo attraverso una formazione critica e creativa che deve iniziare già nella scuola, anche in quella dell'infanzia. Il vero problema, quindi, è di favorire lo sviluppo della creatività che è il presupposto per la formazione del pensiero divergente. Nella società contadina, preindustriale c'era un largo spazio per la creatività in quanto ogni attività lavorativa veniva progettata e realizzata dalla stessa persona, nell'attuale società, invece, l'uomo non ha a causa della suddivisione e della parcellizzazione del lavoro.

CAPITOLO SECONDO

FATTORI PSICO-SOCIO-AMBIENTALI E FAMILIARI CHE INFLUENZANO LO SVILUPPO E LA CRESCITA DELLA PERSONALITÀ DELL'ALUNNO

L'interazione io-ambiente nel processo di sviluppo di crescita e di formazione della personalità

Il processo formativo si attua e si realizza attraverso l'interazione tra l'Io e l'ambiente e sui condizionamenti che vengono indotti da esso.

Piaget ha dimostrato che l'interazione avviene attraverso l'equilibrio che si realizza tra le fasi dell'assimilazione e dell'accomodamento, assimilazione dell'ambiente all'organismo e accomodamento dell'organismo all'ambiente.

Per ambiente del bambino, però, bisogna intendere tutti i contesti in cui vive, la casa, i genitori, i coetanei, con cui entra in rapporto, e tutte le altre agenzie presenti sul territorio, la parrocchia, la scuola calcio, la palestra, la danza, soprattutto per le bambine.

I rapporti vengono generalmente vissuti dal bambino in modo diverso, secondo le diverse caratteristiche dell'ambiente e del soggetto; un bambino che vive in montagna è portato a stabilire rapporti diversi con bambini che vivono in centri abitati e in zone costiere. Gli effetti che l'interazione tra il bambino e l'ambiente producono sul piano dello sviluppo, possono essere analizzati in due modi, quello genetico e quello analitico-operazionale.

Bruner e i ricercatori del gruppo dell'Università di Harvad, hanno dimostrato che la cultura è più dell'eredità a fornire all'individuo i mezzi per amplificare le possibilità di conoscere la realtà, agendo su di essa, rappresentandola e sensibilizzandola, secondo schemi che propone il sistema linguistico.

I test d'intelligenza e di attitudini hanno dimostrato che esiste una differenza, sul piano psicologico, tra intelligenza con capacità innate, quindi determinate biologicamente, e intelligenza prodotta dall'interazione tra fattore biologico e azione dell'ambiente, facilmente osservabile e valutabile. In sintesi, si può affermare che le ricerche effettuate dimostrano, senza ombre di dubbio, che l'intelligenza è il prodotto dell'interazione tra fattori genetici e ambientali. Un contributo notevole a comprendere i processi di sviluppo della personalità, è offerto anche dalla psicologia genetica, la quale mette in evidenza i fattori affettivi e dell'interazione con gli altri. Lo sviluppo conoscitivo ideato dal Piaget, ha messo in luce che l'esperienza individuale e l'apprendimento costituiscono un processo attivo e

complesso. Tutto lo sviluppo dell'individuo è visto dal Piaget come organizzazione di schemi elementari in schemi più complessi, che il bambino applica poi in situazioni analoghe e che costituiscono la base per strutturare situazioni logiche successive.

I pedagogisti, lo stesso Piaget e la scuola di Harvard, hanno evidenziato il ruolo che l'esperienza ha nel processo conoscitivo. Seconda tale teoria, il ruolo dei fattori biologici risulta notevolmente ridotto e viene affermato che l'attività conoscitiva dell'individuo si svolge entro i limiti posti dall'ambiente, a cominciare dalla famiglia, che costituisce il primo ambiente nel quale comincia il processo di sviluppo e di costruzione della personalità.

Il ruolo dei disadattamenti e dei condizionamenti nello sviluppo della personalità

Nel processo di sviluppo della personalità dell'alunno, si possono verificare delle condizioni socio-culturali e ambientali che procurano situazioni di svantaggio. In linea generale, si possono individuare due fra gli ambienti più tipici in fatto di depressione sul piano socio-culturale:

- aree depresse per isolamento e depauperamento demografico oltre che deficitarie sul piano economico;
- zone caratterizzate da raggruppamento secondo attività svolte dagli adulti sulla base di condizioni

economiche, culturali e sociali in netto contrasto con il grande centro urbano.

Nel primo caso, una scuola che funziona per 5 ore giornaliere, che rimane chiusa per l'intero periodo estivo, è un paradosso di inefficienza perché svolge, in misura limitata, il suo servizio sociale. Si aggiunga che una scuola di tale natura è caratterizzata da una notevole mobilità magistrale. In queste condizioni, l'apporto dell'insegnante alla promozione culturale dell'ambiente in cui opera, risulta estremamente limitato perché si sente spiritualmente estraneo allo stesso ambiente in cui svolge la sua attività lavorativa.

Risulterebbe necessaria, pertanto, una scuola aperta, che funzioni per il maggior tempo possibile nell'arco della giornata e per il maggior numero di giorni nell'arco dell'anno solare.

Si configura, cioè, una scuola a Tempo pieno che risponda a una triplice esigenza:

- adeguare la scuola alle necessità reali della comunità in cui opera;
- assicurare una più ampia presenza giornaliera degli alunni in un ambiente strutturato a fini educativi;
- avviare il fanciullo a maturare una consapevolezza sociale, articolando le attività che meglio, unitamente a quelle scolastiche, possano far emergere le attitudini e le capacità personali, ai fini di una globale formazione della personalità.

Si dovrebbero anche organizzare attività integrative che svolgano un'azione compensativa nei confronti

delle carenze socio-culturali e ambientali. Sarebbe necessario, infine, un sistema di collaborazione fra tutti coloro che sono ugualmente interessati al problema, ossia persone, enti, organi istituzionali. Si tratta, in sostanza, di instaurare un nuovo costume comunitario. Necessita, cioè, una rivisitazione del rapporto scuola-famiglia. Se questo rapporto sarà condotto in maniera organica e sistematica, si potranno conseguire risultati estremamente positivi. È indispensabile, però, abbandonare delle posizioni retrive che hanno assunto spesso gli insegnanti, i quali, invece, di coinvolgere la famiglia nei compiti educativi, conservano posizioni esclusivistiche su tutto ciò che si programma e si fa nella scuola. Sulla base di un pregiudizio del genere, è impossibile qualsiasi collaborazione.

La scuola, invece, può e deve corresponsabilizzare la famiglia e l'ambiente sul piano educativo. Solo in questo modo si può promuovere un processo culturale coinvolgendo non solo i genitori ma l'extrascuola in tutte le sue articolazioni, nell'impegno di eliminare le cause che determinano condizioni di svantaggio e di privazione. Ed è per questi motivi che sono state attuate le "settimane aperte", settimane durante le quali i genitori vivono concretamente la vita della scuola e prendono consapevolezza delle situazioni di insegnamento e di educazione.

Una tale caratterizzazione eliminerebbe il pregiudizio, estremamente deleterio, di delegare alla scuola tutti i compiti di gestione, organizzazione ed educativi. Spesso il comportamento dei genitori è segno di

una regressione culturale e, come tale, va combattuta con una capillare opera di convinzione per promuovere un concreto recupero al loro dovere educativo, sancito, peraltro, dall'art. 30 della Costituzione Repubblicana.

In conclusione, sembra imprescindibile, un'azione decisa, sistematica e organica diretta a sensibilizzare la famiglia e la comunità per eliminare, per quanto possibile, le cause che privano alcuni fanciulli delle stimolazioni necessarie per un armonico sviluppo della loro personalità.

Sul piano più strettamente didattico, risulta imprescindibile una effettiva individualizzazione dell'insegnamento-apprendimento.

Anche gli alunni che provengono da ambienti culturalmente e socialmente deprivati, hanno il diritto di giungere alle mete comuni, all'equivalenza dei risultati.

Utilizzare ancora, la strategia didattica dell'insegnamento collettivo, significa mortificare, in primo luogo, le ragioni democratiche dell'educazione e rendere vano il diritto allo studio costituzionalmente sancito.

Gli alunni con svantaggi sul piano cognitivo, logico, espressivo, socio-affettivo e, soprattutto linguistico, se non sono sorretti e aiutati con attività compensative e personalizzate, se non si garantiscono loro tempi e ritmi di apprendimento adeguati allo loro effettive capacità e possibilità, rischiano di finire nella schiera degli alunni ripetenti, malgrado l'esistenza della legge sui cicli didattici del 1957.

È necessaria un'organizzazione della vita della classe in senso più ampio, che adotti attività didattiche compensative, con insegnamenti più specifici, con strategie che si accordino con le possibilità di acquisizione e di sviluppo di ciascun alunno, in modo da sollecitare e stimolare le competenze già in suo possesso e integrare e completare le competenze che risultino deficitarie o che presentino difficoltà e ritardi. La modalità più efficace sembra essere quella individualizzata con connessa attività di gruppo.

In definitiva, occorre l'organizzazione di una scuola articolata sui seguenti punti fondamentali:

- una scuola come esperienza liberante che è la condizione di ogni ulteriore sviluppo, vale sia per i bambini che provengono da famiglie sufficientemente elevate, che per i bambini provenienti da famiglie in cui vivono situazioni di abbandono, di deprivazioni culturali, di mancanza di autonomia e di libertà. Questi bambini devono sentirsi accettati, valorizzati. In questo modo la scuola diventa liberatrice;
- una scuola come esperienza educante, o come realtà educante e valida. Tutta l'attività scolastica deve essere percepita come fattore di crescita e di sviluppo personale. Progressivamente, proprio quei bambini con carenze e che hanno bisogno di un adeguato supporto allo sviluppo socio-affettivo e culturale, percepiscono la scuola come una realtà centrata sui diritti e sui doveri, su un clima di serena solidarietà e di comunanza di vita sociale;

- una scuola in cui si respiri un'aria di giusta socialità,
- una scuola in cui la vita di gruppo, la collaborazione, la costruzione di una piccola società, costituiscano la dimensione di uno spirito libero e democratico.

In tal senso, costituiscono esempi positivi le esperienze di Mario Lodi e di Don Lorenzo Milani.

Estremamente rilevante, pertanto, si rivela la dinamica di gruppo che offre notevoli vantaggi sia per le modalità di apprendimento che per lo sviluppo del senso sociale e partecipativo. La vita di gruppo, a livello scolastico, deve essere una costante dell'attività didattica, perché pone gli alunni al riparo di esperienze frustranti, alimenta la fiducia e sicurezza e promuove una positiva esperienza sociale.

In definitiva, un'efficace azione di recupero e di integrazione, chiama in causa tutte le istituzioni, non solo la scuola, ma innanzi tutto la famiglia, che deve entrare nella scuola con potere consultivo, propositivo, di cogestione, tutte le altre agenzie educative presenti sul territorio e tutti i contesti di vita del bambino.

CAPITOLO TERZO

IL RUOLO E I COMPITI DEI GENITORI

Il ruolo e i compiti dei genitori in una scuola come “comunità educante”

Non sono mancate in passato forme di rapporto tra la scuola e la famiglia. Prima ancora che la Costituzione della Repubblica Italiana sancisse il diritto della famiglia, come società naturale, all'istruzione e all'educazione dei figli¹, la scuola aveva sempre cercato di stabilire rapporti positivi con i genitori degli alunni, riconoscendo implicitamente, la funzione di delega all'istituzione scolastica da parte di coloro che sono i naturali educatori dei propri figli.

Già nel 1910, il ministro Credaro, in una circolare, auspicava la formazione di comitati di padri di famiglia che “possono essere utilmente consultati per quanto riguarda gli orari, il lavoro domestico degli alunni, le passeggiate scolastiche, la disciplina e il buon contegno, l'igiene scolastica”. In questo modo “più facilmente si offrirà all'opera degli insegnanti quel consenso delle famiglie che è tanto necessario, non solo

1 Art. 30 Carta costituzionale.

per il buon andamento della scuola, ma anche perché questa raggiunga il suo fine civile”.

In epoca successiva il R.D. 5 febbraio 1928 e il R.G. del 26 aprile 1928 n. 1297, rimasto in vigore fino al 1990, quando fu emanata la legge 148 del 5 giugno, di modifica dell'ordinamento scolastico, la scuola ha sempre manifestato attenzione alla famiglia con l'intento di informarla sul comportamento e il profitto dei figli, senza coinvolgerla, però, nel processo didattico ed educativo, mediante informazioni periodiche con la pagella, colloqui con gli insegnanti, giustificazioni delle assenze, comunicazione delle punizioni o al massimo la presenza di un rappresentante dai genitori alle riunioni per la scelta dei libri di testo.

Un passo più rilevante in direzione di una partecipazione più attiva dei genitori si ebbe con la costituzione del Centro Didattico Nazionale per i rapporti scuola-famiglia, avvenuta col D.M. del 26 marzo 1953.

L'azione del Centro diede luogo ad una serie di iniziative spontanee, quali l'Associazione dei genitori e Comitati scuola-famiglia. Si era maturata la coscienza della necessità di rivedere il problema della partecipazione della famiglia al processo di formazione delle nuove generazioni che si attua nella scuola.

Anche le agitazioni studentesche del 1968 contribuirono a creare le premesse per l'emanazione di una nuova normativa che favorisse la diretta partecipazione dei genitori alla gestione della scuola e anche degli studenti. Sono indicative a tale proposito, la circolare n. 476 del 26 novembre 1968 sulle assemblee

studentesche e la Circolare n. 22 del 17 gennaio 1969, che auspicava la partecipazione, sotto forma di "Associazione dei genitori".

Si assiste, cioè, ad un lento avvicinamento ad un traguardo che la Costituzione della Repubblica aveva indicato fin dal 1948.

Infatti l'art. 29 afferma: "La Repubblica riconosce i diritti della famiglia come società naturale", stabilisce che essa ha una sfera di ordinamento autonomo che lo Stato non può menomare, né limitare, né mutare.

L'art. 30, inoltre, sancisce solennemente il "dovere e il diritto dei genitori a mantenere, istruire ed educare i figli, anche se nati fuori del matrimonio".

La Costituzione prevede che nei casi di "incapacità siano assolti i loro compiti".

Anche in questi casi, lo Stato non si sostituisce ai genitori, non subentra nella titolarità dei loro diritti, ma agisce nello stesso modo con il quale avrebbero agito nel caso in cui fossero stati capaci.

La svolta, diretta ad offrire ai genitori la possibilità di una più diretta partecipazione nella gestione della scuola, si è avuta con il D.P.R. n. 416 del 31 maggio 1974, che disciplina la partecipazione dei genitori al governo della scuola Materna, Elementare, Secondaria ed Artistica. La partecipazione è aperta ad entrambi i genitori di ciascun alunno.

La partecipazione ai vari organismi collegiali avviene mediante la rappresentanza eletta. Ad ogni genitore spetta l'elettorato attivo e passivo.

Gli Organi collegiali, cui è prevista la partecipazione dei genitori sono: il consiglio di classe o interclasse, il consiglio di Circolo o di Istituto, la Giunta esecutiva, il Consiglio scolastico Distrettuale e Provinciale.

Dal complesso delle attribuzioni dei vari organi emergono i compiti che competono ai genitori degli alunni, quali ad esempio, la proposta in ordine all'azione educativa e didattica, la formazione delle classi, l'adattamento dei programmi alle specifiche esigenze ambientali.

Si tratta, in sostanza, di compiti relativi alle attività deliberative, di proposta programmatica e promozionale.

Il D.P.R. 416 prevede anche il diritto dei genitori di riunirsi in assemblea nei locali della scuola. Non assegna, però, alcun potere deliberativo all'assemblea, né consultivo.

Tuttavia, la partecipazione dei genitori, eletti nei vari consigli, potrebbe offrire la opportunità di illustrare le decisioni assunte e gli orientamenti espressi sui vari argomenti.

Verrebbero, così, a crearsi quei collegamenti organici e continuativi tra i singoli genitori e i loro rappresentanti eletti. Sarebbe, così, attuato il dettato costituzionale che affida, in via prioritaria, alla famiglia il diritto e la responsabilità dell'istruzione e dell'educazione dei figli.

In tale modo si può effettivamente creare una "comunità educante" che avvii un'educazione permanente

delle generazioni, secondo quanto dettato dal Decreto Delegato n. 416 del 1974².

2 Sul problema di interazione fra alunno e scuola e sul disadattamento e condizionamento consulta *Problemi relativi all'alunno*, Modena, C.P.E.S. Prospero, 1975, pp. 261-282 e L. Lanza, *Psicologia*, Napoli-Roma, L.E.R., 1986, pp. 301-303 e pp. 299-304.

PARTE QUARTA

LA SCUOLA AMBIENTE EDUCATIVO DI APPRENDIMENTO

CAPITOLO PRIMO

IL NUOVO MODELLO DI SCUOLA

Nella premessa dei programmi del 1985, è possibile individuare delle direttrici fondamentali relative al nuovo e diverso modello di scuola:

- da una scuola “apparato” a una scuola come “servizio”;
- da una scuola “magistrocentrica” a una scuola “puerocentrica” in cui l’alunno diventa protagonista del processo di apprendimento;
- nuovo ruolo e nuova funzione del Dirigente scolastico e del personale docente.

Da una scuola “apparato” a una scuola come “servizio”

Il rinnovamento intervenuto nella vita della scuola italiana negli ultimi anni, non riguarda soltanto la forma ma la sua essenza e la sua funzione. Per quanto riguarda la sua funzione e i suoi compiti, la S.E. ha assunto una dimensione più vasta e più complessa. Essa, oggi, deve insegnare ad apprendere, ad agire, a regolarsi, a decodificare e a selezionare messaggi. Sotto il profilo sociale, invece, essa deve insegnare a

collaborare, a socializzare, a cooperare, a rispettare le idee degli altri in un clima di serena convivenza.

Secondo quanto indicato nella Premessa, la S.E. deve contribuire a promuovere la continuità del processo educativo, mediante momenti di raccordo pedagogico, didattico ed organizzativo con la scuola materna e la scuola media. Tale continuità, detta anche longitudinale, deve intrecciarsi con la comunità e la famiglia, ritenuta agenzia storica del territorio.

Da quanta innanzi detto, emerge chiaramente l'immagine di una scuola più aderente alle esigenze dell'attuale momento storico e che svolge molteplici funzioni. Essa deve in particolare, dare ordine e razionalità alle esperienze che l'alunno matura in famiglia tenendo presente che sia la scuola che la famiglia, operano entrambe su uno stesso soggetto da educare. Ne deriva, pertanto, la necessità di raccordare la loro azione educativa.

Essa, inoltre, deve introdurre e valorizzare nella scuola le risorse ambientali e culturali del territorio, inteso come realtà nella quale è necessario cogliere le culture emergenti.

Il problema nuovo consiste nel considerare la scuola non come l'unico centro di apprendimento ma "ambiente educativo di apprendimento", ossia come centro istituzionale e sistematico. Nella premessa, non manca il richiamo ad una scuola che educi alla convivenza democratica ed avvii una prima formazione ecologica, fondata sul rispetto dell'ambiente, delle strutture e dei servizi di pubblica utilità. Questo ri-

chiamo è finalizzato a combattere le manie distruttive che sono presenti nel costume dei nostri tempi. La premessa, inoltre, fa esplicito richiamo alla necessità di educare allo “spirito di cooperazione e comprensione Internazionale”, allo scopo di rafforzare l’ideale europeo. È certamente significativo lo spazio offerto dai Programmi alla prospettiva dell’unità europea, allorché milioni di cittadini, diversi per costume, lingua, tradizione e cultura saranno chiamati a comportarsi come cittadini europei. Di qui la necessità di avviare l’alunno a cambiare mentalità e cultura e ad aprirsi ad interessi di più largo raggio. Il problema è certamente difficile, ma la sfida deve essere certamente raccolta perché non si può ignorare la realtà culturale e sociale che emergerà a seguito del processo di integrazione europea.

La scuola “come ambiente educativo di apprendimento” recupera tutta la propria specificità in chiave educativa, mette al centro della propria attività non solo le procedure e i processi, ma gli esiti, rispetto ai quali le procedure e i processi che costituiscono non il fine ma i mezzi, ha bisogno di risorse umane - docenti adeguatamente preparati e aggiornati - risorse materiali, sussidi, strumentazioni didattiche, strutture, spazi organizzati, razionalità dei servizi.

Necessita non una scuola “apparato”, caratterizzata da una struttura centralizzata, dall’isolamento, da una organizzazione rigida dei tempi scolastici, da discontinuità fra i diversi gradi di scuola, dall’articolazione degli alunni in classi rigidamente definite,

ma una scuola “come servizio”, caratterizzata da una struttura decentrata, con spazi di autonomia decisionale, riconoscimento di competenze e di responsabilità all’interno di disposizioni “quadro”.

È necessaria, soprattutto, una scuola che sappia ricercare e realizzare modalità di collegamento con le agenzie socio-culturali del territorio, nel rispetto dei rispettivi ruoli e competenze e nel quadro di un progetto educativo delle opportunità formative e condiviso; che ricerca momenti di continuità sia sul piano delle strutture che in quelle del curriculum, che articoli il lavoro degli alunni secondo modalità diversificate e l’organizzazione flessibile dei tempi scolastici; definizione collegiale degli obiettivi educativi, valorizzazione delle metodologie euristiche in cui si alternino momenti di informazione e momenti di ricerca; valorizzazione di una cultura che parta dall’esperienza, dai linguaggi e dai valori degli alunni, in luogo di una cultura caratterizzata da valori, modelli tipici delle classi culturali egemoni.

La “nuova” scuola elementare deve essere, in definitiva, una scuola più ricca di contenuti e più aperta alle forme di interazione sociale, più integrata nel servizio che offre, che sia in grado di garantire le condizioni che assicurino, sull’intero territorio nazionale, gli stessi standard di qualità a tutti gli alunni che la frequentano.

L’attenzione va rivolta, soprattutto, alle situazioni di diversità, sia per quanto riguarda le problematiche connesse all’insegnamento degli alunni diversamen-

te abili, che per le più recenti inerenti la presenza di alunni non italiani che hanno sollecitato le scuole a costruire ipotesi nuove di azione e di intervento.

Le situazioni di svantaggio culturale e di dispersione scolastica, però, costituiscono il banco di prova dell'efficacia dell'azione educativa e didattica.

Molto spesso, le dispersioni che si registrano nei vari ordini di scuola, derivano dai limiti dell'educazione di Base. La scuola elementare italiana si trova di fronte ad una grande responsabilità; se non riesce a portare tutti gli alunni, a prescindere dal contesto storico e socio-economico di provenienza, a traguardi apprezzabili di apprendimento, viene meno ai suoi compiti istituzionali e tradisce la fiducia e quelle attese che la società civile ripone in essa. In sostanza, la scuola elementare deve assumere il carattere di un'istituzione nella quale si eroga un servizio qualitativamente alto, sia all'utenza diretta - gli alunni-, sia a quella indiretta - le famiglie, il territorio, la collettività nazionale.

Da questa nuova scuola dovrebbe uscire un soggetto, capace di usare la libertà e la democrazia, di assumere iniziative personali con senso civico di responsabilità.

Da una scuola “magistrocentrica” a una scuola “puerocentrica”: l'alunno protagonista del processo di apprendimento

Tra le tante definizioni attribuite alla scuola elementare, la più suggestiva sembra essere quella di “scuo-

la adeguata alle esigenze formative dell'alunno". È un'espressione che mette in luce la natura della scuola come servizio sociale al servizio dell'alunno e delle caratteristiche fondamentali dell'alunno che la frequenta. Essa deve mirare a liberare l'alunno dagli atteggiamenti educativi negativi ed avviarlo verso lo sviluppo integrale della sua personalità. Ne consegue che non si può limitare il processo di crescita al solo sviluppo mentale, ma occorre promuovere anche lo sviluppo fisico, cognitivo, affettivo e sociale.

L'alunno dei vigenti programmi non è certamente l'alunno dei programmi del '55, egli deve acquisire conoscenze, abilità mentali e capacità e ha bisogno di pensare e di agire.

Lo scopo della scuola, pertanto, consiste nel fornirgli non solo il possesso degli strumenti del sapere, ma anche le capacità di saper parlare, scrivere, leggere, osservare, analizzare, dialogare, organizzare, operare scelte, vivere e lavorare in gruppo. Non più quindi un alunno "tipo" senza volto sociale, ma alunno ricco di fantasia, di creatività, desideroso di conoscere il proprio ambiente di vita e di esprimere la sua identità personale mediante i vari linguaggi. La vera novità dei vigenti Programmi consiste proprio nel considerare l'alunno il centro della programmazione e dell'attività della scuola, sia come riferimento primario che come momento finale. In conclusione, l'immagine di alunno che emerge dai vigenti programmi è sicuramente un'immagine positiva.

È l'immagine di un alunno attivo e costruttivo, che partecipa attivamente al suo processo di crescita e di maturazione.

Non è, in sostanza, un ricettacolo passivo di un sapere pre-costituito, ma partecipa attivamente al processo di apprendimento. È necessario, però, che trovi nella scuola condizioni per reali interessi e motivazioni, senza le quali è impossibile qualsiasi forma di apprendimento. È tipica l'affermazione del Dewey: "se anche possiamo condurre un cavallo all'abbeveratoio non possiamo costringerlo a bere". Ne deriva che senza motivazioni, senza interessi, l'alunno rimane estraneo al processo di apprendimento, non collabora, non partecipa, può anche essere obbligato a frequentare la scuola, ma non lo si può obbligare ad apprendere. Bruner, offre una nuova visione di alunno, in direzione di un alunno costruzionista, più che attivo, un alunno che si serve dei suoi poteri mentali, per verificare quanto è implicito in ciò che ha appreso, che sia capace di padroneggiare le strutture generali, "le idee madri" insite in ogni disciplina, anziché imparare nozioni. Solo così, afferma Bruner, l'alunno può costruirsi una propria cultura originale.

La scuola, pertanto, non può essere selettiva e gli insegnanti non possono elaborare un programma medio, che i meno dotati non sarebbero capaci di seguire o seguirebbero con scarso interesse.

Necessita, quindi, una scuola diversa, ma soprattutto un nuovo modo di fare scuola, che solleciti l'alunno ad essere protagonista. Per anni è stato indotto ad

un processo di acquisizione meccanica di nozioni. A tale proposito, Gioacchino Petracchi dice che l'insegnamento non si esaurisce nella trasmissione dei saperi da fare apprendere agli alunni, ma si completa nell'assimilazione delle metodologie dei linguaggi che sono proprie di ogni disciplina.

In tale ottica si può condividere l'affermazione di Bruner che si può insegnare qualsiasi cosa in qualsiasi momento purché venga presentata nel modo di vedere proprio del fanciullo di una determinata età. L'apprendimento, per Bruner, non è trasmissione di cultura, ma formazione dei poteri della mente che sono alla base della cultura e stimolano l'alunno alla costruzione di una propria cultura originale e interiore. A questo punto riesce difficile capire perché persistesse ancora la metodologia dell'insegnamento collettivo, trasmissivo, tipico di una scuola selettiva e classista, che considerava più il prodotto che il processo, più il "quantum" che veniva appreso, non il modo con cui veniva appreso, non considerava cioè, lo sforzo, l'impegno, la partecipazione attiva dell'alunno in ciò che apprendeva.

Sui piano normativo erano intervenute delle indicazioni che avrebbero dovuto avviare un processo di revisione della pratica didattica e del compito della scuola.

In conclusione, al di là della diversa concezione dell'alunno ipotizzata dal Dewey e dal Bruner, è fondamentale favorire nell'alunno l'acquisizione attiva, pratica, personale e costruttiva del sapere, mediante l'assimi-

lazione dello statuto epistemologico delle discipline, della loro struttura, metodologia e linguaggio. Le discipline, cioè, devono emergere dall'impegno attivo e costruttivo dell'alunno che deve essere gradatamente avviato ad organizzare i dati dell'esperienza secondo le categorie di pensiero proprie di ogni disciplina, a pensare organicamente sulla base dei fatti attentamente osservati, elaborati e interpretati.

Le discipline, così intese, portano alla riscoperta dei principi, delle idee e delle strutture elaborate dall'uomo nel corso della sua storia culturale.

Il ruolo e la funzione del dirigente scolastico

Il dirigente scolastico deve essere, oggi, in grado di affrontare in modo propositivo i cambiamenti in atto e nel contempo assicurare persone professionalmente preparate, motivate e orientate anche al rispetto dei nuovi compiti che la stagione dell'autonomia comporta: disponibilità all'innovazione, controllo dei processi di verifica della produttività scolastica.

Al Dirigente scolastico si chiede una riconsiderazione del proprio ruolo; da funzioni prevalentemente di controllo, centrate sull'applicazione di leggi e regolamenti ad una cultura della gestione, centrata sui compiti, sulla qualità della prestazione. Le norme sull'autonomia scolastica prevedono, infatti, l'attribuzione di compiti di direzione, di promozione, coordinamento e valorizzazione delle risorse umane e professiona-

li e di compiti di gestione delle risorse finanziarie e strumentali, con connesse responsabilità in ordine ai risultati.

Il ruolo e la funzione del personale docente

La direttrice, probabilmente più rilevante nella scuola “ambiente educativo e di apprendimento”, riguarda il ruolo e la funzione del personale insegnante.

L’insegnante, oggi, non è più il dispensatore della cultura dalla sua mente a quella dell’alunno, non può più utilizzare la strategia didattica trasmissiva, fondata sull’insegnamento collettivo, ma deve diventare organizzatore, motivatore, suscitatore di energia, tecnico dell’educazione. Il suo compito, in sostanza, è di mettere ciascun alunno nella condizione di esprimere il proprio potenziale creativo e originale e non quello di “plasmare” tanti esseri uguali.

Il profilo della diversa e nuova professionalità docente quale viene prefigurata dai programmi del 1985, richiede di essere rivista e completata, oltre che dalle norme, da coloro che la esercitano, dalla definizione del profilo. Vi sono alcuni punti di riferimento normativi quali, i risultati della più recente ricerca pedagogica scolastica, l’introduzione di nuove strategie metodologiche e didattiche. Si tratta di individuare, in una professione che è arte, quelle richieste e quelle competenze che non possono essere disattese.

I cambiamenti più rilevanti iniziano con la legge n. 473 del 1973 e i Decreti Delegati del 1974, in cui viene introdotto il concetto di “corresponsabilità educativa” ad integrazione del concetto di “responsabilità individuale”. Questa forma di responsabilità educativa rivoluziona non solo i rapporti interpersonali, ma la struttura dell’insegnamento e della proposta pedagogico-didattica della scuola.

Accanto alla prospettiva relazionale, che pone il docente al centro di una pluralità di relazioni interpersonali e sociali, si colloca una serie di richieste di nuove competenze tecniche e professionali:

- una competenza relativa alla programmazione dei processi educativi;
- una conoscenza di competenze docimologiche per effettuare una valutazione sia qualitativa che quantitativa dei processi di apprendimento;
- una competenza pedagogica sempre più specialistica per l’insegnamento ai soggetti portatori di disabilità e alla loro integrazione nelle classi comuni;
- una sensibilità educativa aggiuntiva in relazione ai nuovi compiti educativi, dalla psicomotricità, all’educazione musicale, dall’educazione sessuale all’educazione ecologica, dalla nuova educazione linguistica all’insegnamento della lingua straniera.

La professionalità docente si carica, quindi, di nuove competenze professionali. I nuovi doveri che si possono individuare in relazione alla normativa si presentano più come competenze da costruire che norme da osservare.

I programmi del 1985 richiedono all'insegnante:

- una nuova e più adeguata competenza culturale, non solo in riferimento alle discipline da insegnare, ma come autonomia culturale, che gli consentano di elaborare cultura e di utilizzare in maniera originale i contenuti del sapere;
- il diritto-dovere all'aggiornamento e alla sperimentazione.

L'autonomia culturale è la premessa necessaria affinché l'insegnamento non si riduca alla trasmissione di nozioni, ma diventi una rinnovata costruzione del sapere. L'autonomia culturale, pertanto, si configura come un dovere, ma anche come un diritto che gli consentano di uscire da un ruolo di pura esecutività per esercitare una professionalità in una realtà contemporanea variegata e pluralistica, essere cioè disponibile al cambiamento, superando la resistenza ad ogni forma di novità. Disporsi al cambiamento, significa avere il coraggio di mettersi in discussione, significa rinunciare a considerare il passato come certezza cui è possibile il riferimento. In conclusione, disporsi al cambiamento significa cogliere nel presente le radici del passato, alimentarle con l'interesse.

Le due dimensioni fondamentali della professionalità docente risultano essere, quella culturale e quella relazionale.

Il modello culturale, che serve all'insegnante della scuola elementare, deve configurarsi a due dimensioni bilanciate: prevedere da un lato le discipline da far apprendere e dall'altro l'alunno che apprende.

Il sapere disciplinare va, pertanto, ripensato, non solo in funzione di un sapere elementare, ma anche e soprattutto nella possibilità di poter essere proposto in processi di apprendimento gradualità, significati, motivati, capaci di riunificare e insieme di scomporre i diversi saperi disciplinari. Il rischio da evitare è quello di portare la scuola elementare verso la secondarizzazione. I recenti programmi devono essere tenuti al riparo di questo rischio, soprattutto da quello di indurre l'insegnante verso una cultura specialistica di tipo disciplinare. L'unitarietà dell'insegnamento, la continuità didattica, sembrano poter essere garantite dal docente unico, rimane però il problema secondo il quale sia possibile che un solo insegnante possa garantire l'apprendimento di tutte le discipline, alcune aggiunte al quadro programmatico già esistente, quali gli studi sociali e le tre educazioni, immagine, suono e musica e educazione motoria.

PARTE QUINTA

SCUOLA ADEGUATA ALLE ESIGENZE FORMATIVE DELL'ALUNNO

CAPITOLO PRIMO

IL MOVIMENTO DELLE SCUOLE NUOVE, ESPERIMENTI E METODI DIDATTICI

I vari esperimenti didattici e metodologici si diffusero in gran parte dell'Europa, e soprattutto negli Stati Uniti d'America, in seguito alla diversa concezione della scuola e dell'alunno, propugnate dal movimento delle scuole nuove, sorte in Inghilterra nel 1889 ad opera di Cecil Reddie.

I vari esperimenti erano tutti orientati a ricercare nuove modalità metodologiche e didattiche che operassero il superamento della scuola tradizionale, verbalistica e magistrocentrica, in direzione di una scuola puerocentrica, che ponesse l'alunno al centro del processo educativo e che partecipasse attivamente al suo processo di crescita e di maturazione.

Le sperimentazioni che nacquero in quel periodo e che sono ritenute quelle che più delle altre produssero una rilevante innovazione della pratica educativa sono riconducibili a Decroly, Cousinet, a Giuseppina Pizzigoni e al metodo dei Reggenti di Marco Agosti in Italia.

Sono da ricordare anche gli esperimenti condotti in Francia dal Profit e dal Freinet e negli U.S.A da Kilpatrick e da Elena Parkhurst.

Il movimento metodologico in Francia: Cousinet, Profit, Freinet

Cousinet, pedagogista della socialità e padre del metodo del lavoro per gruppi, può essere classificato in una dimensione pedagogica più ampia, quella, cioè, di uno dei più decisi assertori della pedagogia dell'apprendimento, di una pedagogia fondata sulla fiducia assoluta nell'educando e nelle sue capacità e possibilità di sviluppo.

Il punto centrale del suo pensiero è il senso della libertà naturale dell'uomo. Ciò, tuttavia, non esclude la critica per le devianze autoritaristiche, paternalistiche, professionalistiche, instaurate nel pensiero e nella prassi educativa.

La sua critica è rivolta contro l'attivismo mistificato. Finora il Cousinet era stato visto come l'autore del metodo a squadre e a gruppi, ora, invece, il Cousinet, da pedagogista della socialità, diventa pedagogista della libertà.

Nel 1920, Roger Cousinet ideò un metodo di lavoro a squadre, basandosi sul principio psicologico dell'istinto gregario del fanciullo che lo spinge a stare con i propri compagni per trarre profitto dalle differenze e dalle attitudini di cui ciascuno è possessore.

Il Cousinet affermò l'importanza e la necessità di formare nelle classi delle squadre di 6 alunni per far svolgere un lavoro in comune, secondo un centro di interesse, sorto e scelto spontaneamente.

Per il Cousinet, i centri di interesse erano quattro e, di conseguenza quattro dovevano essere i gruppi di lavoro: interesse scientifico (lavoro osservazione, esperimenti), geografico (lavori che tentano di fissare le cose nello spazio), storico-creativo in cui gli alunni possono manifestare le loro attitudini creative e artistiche nel tempo. Ciò esige, secondo Cousinet, una nuova funzione del docente. È necessario, egli dice, che si trasformi, che perda le sue abitudini e ne prenda altre. Egli non è più l'insegnante che trasmette il suo sapere, ma è un lavoratore, che insieme ai suoi alunni, mira alla scoperta del sapere. Uno degli aspetti più importanti del metodo consiste nel ridare la libertà agli alunni di cui godevano prima di andare a scuola e di dare ad essi la possibilità di scegliere un'attività che soddisfi i loro interessi. Per questo motivo i fanciulli devono trovare a scuola ogni possibile tipo di attività, ogni gruppo deve avere una lavagna e tutto il materiale necessario per le varie attività che deve essere predisposto dal maestro. Quando il maestro ritiene che il lavoro sia sufficientemente preparato allora può dare inizio all'esperienza.

Il Cousinet propone anche un nuovo metodo per l'apprendimento della storia; non più assunzione a memoria di fatti e cronologie, ma acquisizione del metodo storico, non più storia diplomatica e delle guerre,

ma storia delle piccole cose (storia del lavoro, dell'abbigliamento, dei mezzi di trasporto e così via) che gli alunni devono raccogliere nei grandi quadri riassuntivi per avere una visione di insieme del progresso storico.

Bartolomeo Profit - ispettore scolastico - contribuisce allo svecchiamento della scuola francese con il sistema della "cooperativa scolastica". La cooperativa impegna gli alunni a pensare alla scuola come ad una cosa propria; essa suscita interessi che vanno al di là della sfera individuale per inserirsi in piani attività di collaborazione a favore della comunità. In tale modo gli alunni maturano il senso sociale e della cooperazione.

Celestino Freinet - maestro elementare - è un convinto assertore della libera espressione del fanciullo. Egli abolisce il testo di lettura tradizionale. Il testo nasce nella scuola con la collaborazione di tutti gli alunni. Egli introduce la tipografia a scuola realizzando un rinnovamento didattico efficace ed esemplare. I ragazzi scrivono, compongono, illustrano, stampano e diffondono le loro esperienze. Altre tecniche ideate dal Freinet sono il giornalino e il testo libero, la corrispondenza interscolastica, le inchieste, le schede, gli scambi. Esse integrano l'attività degli alunni che sono interessati ad una forma di cultura che essi stessi elaborano con la loro libera attività. Il principio pedagogico-didattico che sorregge la pratica scolastica

suggerita dal Freinet è l'esperienza a tentoni, ossia per tentativi. L'alunno deve scoprire da solo senza accettare verità definite e dogmatiche. L'altro principio è quello della collaborazione e della cooperazione.

Il movimento metodologico negli U.S.A.: Parkhurst, Washburne, Kilpatrich

Parkhurst ideò ed elaborò il suo piano attraverso una serie di esperimenti in una scuola-laboratorio fondata a New York. Per migliorare il suo piano la Parkhurst soggiornò in Italia nel 1914 e frequentò un corso montessoriano. Tornata in America diffuse il metodo della Montessori, che trovò fortuna specialmente nelle scuole dell'infanzia.

Nel 1920 applicò il suo metodo a fanciulli mutilati con apprezzabili risultati. In seguito adottò il suo metodo alle scuole di Dalton che si diffuse poi in tutto il mondo.

Il Piano Dalton prende nome da una cittadina nelle cui scuole venne introdotto per la prima volta. Il principio animatore del metodo consiste nella individuazione dell'insegnamento dal quale deve scaturire, come necessario corollario, l'educazione sociale. I ragazzi devono trovare a scuola un ambiente simile a quello familiare. Le idee della Parkhurst per rinnovare la scuola non erano certamente originali ma originale era la struttura del metodo col il quale ella cerca di rendere praticamente attuabili tali idee. Bisogna fa-

vorire negli scolari, ella diceva, lo sviluppo delle loro energie interiori, suscitare in loro il desiderio di imparare, soddisfare i loro interessi.

L'originalità del metodo consiste nel fatto che pur rispettando l'ordinamento scolastico vigente, gli alunni sono liberi di assumere quegli impegni che desiderano maggiormente. Si tratta, cioè non tanto di annullare un sistema scolastico radicato nel tempo, quanto di vivificarne lo spirito. Non potendo cambiare il programma, che è fissato dalla scuola, secondo la Parkhurst, si può cambiare il modo di svolgerlo.

L'anno scolastico comprende 10 mesi di lezioni; il programma viene suddiviso in 10 parti, ogni parte del programma deve essere svolta in un mese, costituisce, dunque, un compito mensile. E poiché i giorni di lezione in un mese è di circa 20, il compito mensile viene suddiviso in 20 unità di Lavoro.

Ogni scolaro è libero di scegliere la parte di programma che intende svolgere in un mese per ciascuna materia.

L'unità scelta, quindi, rappresenta il lavoro di un mese di ciascuna materia; la libera scelta implica la responsabilità dello scolaro il quale sa, che nei venti giorni disponibili deve poter concludere il lavoro prescelto. Come si vede, l'alunno stipula quasi un contratto con l'insegnante. La scuola viene a costituirsi come un vero e proprio laboratorio.

Gli scolari che hanno svolto il loro programma, vengono promossi in qualsiasi periodo dell'anno senza attendere i loro compagni. La giornata scolastica è

suddivisa in tre periodi di lavoro di guida di istruzioni.

Gli alunni possono attendere alle varie attività individualmente o a gruppi. I progressi degli alunni vengono registrati su apposite tabelle che sono tre: una individuale, una di laboratorio, una di classe.

Quello della Parkhurst è un metodo che assicura il passaggio graduale dal vecchio al nuovo, senza operare rivoluzioni. Come si evince, il metodo non risulta adatto per alunni inferiori a nove anni di età. La Parkhurst ha avuto di mira le classi elementari superiori 6^a, 7^a, 8^a presenti anche nei programmi del 1945 e in quelli della scuola media.

C. Washburne, pedagogista americano, che presiedette la Commissione incaricata di elaborare i programmi del 1945 della scuola elementare italiana, propone un'esperienza che merita di essere conosciuta e che si basa sui principi dell'educazione progressiva propugnata dal Dewey, il filosofo pragmatista americano.

Tale concezione ritiene che la scuola e l'educazione possono rinnovarsi col progresso, anzi devono costituire l'anima del progresso. L'esperienza fu realizzata a Winnetka, un sobborgo di Chicago che ha dato il suo nome al Piano.

L'attenzione dell'educatore si dispone intorno a due poli: l'individuo e la società. Il programma va tratto direttamente dall'ambiente.

L'attività scolastica si basa su due direttive: la cultura generale e l'attività di sviluppo personale e sociale.

Il programma è diviso in due parti, l'una comprende le conoscenze e le tecniche per ottenere un comune livello fra tutti gli alunni, l'altra è costituita da occasioni offerte per stimolare un lavoro creativo che interessa la collettività scolastica. L'intendimento è quello di portare tutti gli alunni a leggere allo stesso modo, a conseguire gli stessi risultati.

E poiché gli alunni erano dotati in modo diverso, venne ideato un metodo che consentisse a tutti di raggiungere lo stesso risultato secondo le proprie personali cadenze.

Il sistema comprende:

- 1) definizione in modo preciso degli obbiettivi;
- 2) preparazione del materiale che deve essere autoeducativo ed auto correttivo;
- 3) messa a disposizione del ragazzo di test completi di controllo in due o tre forme diverse.

Le scuole di Winnetka non pretendono di essere scuole perfette, ma laboratori di educazione nel quale si sperimentano nuovi metodi ed in cui i risultati sono attentamente valutati. Altro dato importante è che viene sollecitato l'aiuto e la collaborazione dei genitori. L'insegnante è ritenuto la chiave di ogni tipo di educazione. Egli deve sentire lo spirito dell'educazione progressiva, possedere un vivo e palpitante interesse per i bambini.

Kilpatrich, allievo del Dewey, fu il promotore del metodo dei progetti, un metodo educativo fondato sulle concezioni educative del Dewey. La scuola, egli dice,

se vuole assumere un compito produttivo deve interagire tra gli scolari e l'ambiente. Come l'uomo pone degli scopi alla sua attività ed elabora progetti, così l'alunno deve porre delle finalità alla sua attività ed elaborare progetti adeguati ai suoi interessi e che soddisfino i suoi bisogni.

Nella scuola tradizionale sono precluse agli alunni tutte le possibilità di indagini, di ipotesi e di ricerca per scoprire il significato delle cose. Il metodo dei progetti, quindi, è il metodo che serve ad accrescere le esperienze mediante la realizzazione di progetti, cioè l'esecuzione di piani di lavoro.

Kilpatrick distingue didatticamente quattro tipi di progetti:

- di produzione;
- di utilizzazione e consumo;
- di ricerca;
- di perfezionamento tecnico.

La distinzione non significa che un tipo di progetto escluda l'altro, ma ne rileva gli aspetti in relazione alle attività umane che li compiono. La fase produttiva e di utilizzazione e consumo risponde alle funzioni dell'agricoltura, dell'industria e del commercio; quella della ricerca risponde alla direzione scientifica che permea la vita pratica, gli orientamenti culturali, la produzione artistica; quella del perfezionamento tecnico risponde alle particolari capacità e competenze che richiedono le professioni e i mestieri. Un progetto, o piano di lavoro, esige attività che rivelano aspetti della vita sociale nella loro articolazione e implicanza.

Il progetto di produzione ha scopi produttivi e indica gli interessi a costruire qualcosa - un giocattolo, un sussidio didattico.

Il progetto di utilizzazione e consumo ha lo scopo di utilizzare mezzi e servizi-viaggi-gite o consumo di prodotti e materiali già elaborati.

Il progetto di ricerca ha scopi intellettuali -ricerche-statistiche-studio di situazioni. Il progetto di perfezionamento tecnico ha scopo istruttivo in particolari settori di attività. Un progetto, implica sempre nel suo sviluppo la coordinazione di altri progetti collaterali. Ciò che rende feconda ogni attività è l'interesse degli alunni. Ogni progetto sorge in modo spontaneo, in rapporto a situazioni ambientali. Il metodo, fondato sul concetto di educazione progressiva esclude ogni programma prefissato; il programma sorge sulla base degli interessi degli alunni. Le materie di studio vengono scoperte man mano dagli alunni sulla base delle ricerche effettuate. Il maestro ha il compito di mantenere sempre vivo l'interesse degli alunni e deve adoperarsi affinché i progetti si concretizzino in esperienze effettivamente vissute. Un'esperienza del genere rende veramente reale il possesso della cultura.

Il movimento metodologico in Germania: Geheeb, Lietz, Kerschensteiner

Paul Geheeb fonda le libere comunità scolastiche. In esse vige un sistema sociale e familiare insieme; sono

delle vere e piccole repubbliche costituite da familiari di pochi alunni. Geheeb accentua l'esigenza della co-educazione che consiste nella reciproca cura che gli alunni prendono l'uno con gli altri.

Lietz, discepolo del Reddie, fonda in Germania, nel 1898, la prima "casa di educazione in campagna", nel 1901 la seconda, nel 1904, la terza, alle quali ne seguirono altre, in breve tempo, in tutto il territorio tedesco. In queste scuole è bandito ogni intervento ritenuto superfluo. È evidente l'influenza del pensiero pedagogico del Rousseau, che si nutre di entusiasmi quasi mistici.

Giorgio Kerschensteiner ritiene che la scuola del lavoro sia un concetto originale e fecondo; non è una semplice inclusione del lavoro manuale come correttivo al formalismo didattico, allora imperante, non serve per un fine economico, ma per esprimere le proprie capacità di giudizio. La gioia che deriva all'alunno dal lavoro svolto potenzia le sue facoltà costruttive che conferiscono al lavoro "un valore pedagogico". Dirige nel 1895 le scuole elementari di Monaco. A soli 41 anni, già maestro, inizia i suoi esperimenti didattici. Coltiva due rami della cultura, spesso ritenuti separati, cultura umanistica e cultura scientifica. La forza del suo pensiero deriva dal Positivismo del periodo giovanile che si evolve in una visione filosofica della vita, in cui confluiscono motivi di un umanesimo pestalozziano e goethiano. Kerschensteiner ha una mente ri-

gorosamente scientifica, ma aperta alla bellezza dello Spirito. Nel 1919 viene incaricato di riformare i programmi delle scuole elementari tedesche. Egli ritiene indispensabile per rinnovare la scuola, riportare l'insegnamento alla concretezza, in una scuola fino ad allora caratterizzata da un intellettualismo herbartiano, ormai superato; egli basa la concretezza sull'ambiente. Ciò determina una distinzione tra scuole di città e scuole di campagna. Il contributo del Kerschensteiner al rinnovamento della scuola non produsse gli effetti sperati, perché la finalità dell'educazione, propugnata dai programmi, era del tutto aderente al conservatorismo dello Stato bavarese. Per questo motivo, fu tacciato di "servilismo"¹.

Il movimento metodologico in Italia: Pizzigoni, Agosti

Giuseppina Pizzigoni fondò a Milano nel 1911 la "Scuola Rinnovata", secondo il metodo sperimentale in una località denominata "la Ghisolfà". Era la realizzazione di un'idea che la Pizzigoni, insegnante elementare, andava elaborando da tempo, da almeno 4 anni, attraverso una fervida attività, alternata tra studi, viaggi e ricerca di mezzi. Aveva visitato le scuole Nuove in Svizzera in Germania, la "Casa dei Bambini" della Montessori, la "Scuola Materna" delle sorel-

¹ F. Romano, *Esperimenti metodi didattici*, Imola, Cooperativa tipografica Galeotti, 1967, p. 31.

le Agazzi. Aveva studiato i metodi, i programmi e i regolamenti delle “scuole Nuove” per conoscere ciò che si stava diffondendo in Europa.

Il metodo si basava sul principio della libera attività dell'alunno, secondo lo spirito dell'attivismo pedagogico, propugnato da tutte le “scuole nuove”.

Il metodo della Pizzigoni si poneva in contrapposizione alla scuola tradizionale, verbalistica e astratta. Nella “Scuola Rinnovata” gli alunni non sono più obbligati alla passività, che spegne ogni tentativo di iniziativa, ma godono della libertà di costruire una loro cultura mediante la ricerca personale, l'esplorazione ambientale e il lavoro.

In definitiva, la Pizzigoni, ed è questa la novità, pone al centro della didattica lo scolaro con i suoi interessi, i suoi bisogni, le sue attitudini, la sua individualità.

Quando gli alunni sono costretti ad uniformarsi a regole e a modelli loro imposti, ossia quando si comprime anziché favorire il loro sviluppo, ignorando i loro interessi, le loro esigenze, diventano strani, capricciosi e assumono atteggiamenti di rifiuto verso la scuola. L'educazione, dice la Pizzigoni, per essere attiva deve rispondere agli interessi che nascono da stimoli provocati naturalmente e spontaneamente dal complesso delle situazioni e delle condizioni che costituiscono l'ambiente.

La “Scuola Rinnovata” della Pizzigoni, vuole essere una scuola elementare modello, comprendente un corso di otto anni, come erano le scuole europee di

quegli anni, da svolgere liberamente con il nuovo metodo, in base alle richieste del programma ufficiale. Le ultime due classi, la 7^a e l'8^a, non previste nel programma statale, dovevano avviare gli scolari alle arti e ai mestieri.

Il termine sperimentale non significa, dice la Pizzigoni, un metodo basato sulla pedagogia sperimentale, scientificamente intesa, ma un metodo fondato sulla viva esperienza dell'alunno, sulla sua libera attività, secondo i principi fondamentali cui si ispira ogni scuola attiva.

La scuola impegna gli alunni per 8 ore al giorno, dalle nove del mattino alle ore cinque del pomeriggio sono aboliti i compiti per casa ed è eliminato il doposcuola. La "Rinnovata" ha uno statuto in cui sono fissate le norme organizzative e sono contenute le istruzioni didattiche, intese a porre nel maggiore rilievo possibile lo spirito che deve informare l'insegnamento. Ha, inoltre, un programma generale indicativo per tutte le classi e per tutte le materie, corredato da un orario di studio e di lavoro.

Il rilievo maggiore consiste proprio nell'aver considerato il lavoro il centro didattico dell'apprendimento. Solo per mezzo di esso l'alunno può fare delle esperienze; il lavoro in tutte le sue forme caratterizza l'attività umana.

La cultura, dice la Pizzigoni, nasce dal lavoro, dai bisogni reali della vita pratica. La Pizzigoni, in definitiva, ha le idee chiare sulle fondamenta che devono condizionare la sua scuola.

La scuola tradizionale, anziché educare, diseduca perché manca di un ambiente adatto e di mezzi e strumenti didattici ed anche perché offre meno tempo.

Per quanto riguarda il tempo scuola di 8 ore al giorno, la Pizzigoni anticipa in un certo senso, una delle caratteristiche organizzative della scuola a Pieno Tempo, che ha un tempo scuola di 8 ore al giorno.

Altri due motivi originali dell'esperimento Pizzigoni, sono quelli di ritardare l'apprendimento della lettura e della scrittura e quello dell'educazione sensoriale.

Diversamente dalla Montessori e da Domann, la Pizzigoni ritiene invece, che i bambini non devono iniziare a leggere e a scrivere prima dei 6 anni. È decisamente contraria ad uno sforzo precoce che finirebbe con l'indebolire e compromettere lo sviluppo fisico, causando squilibri e turbando la psiche del bambino. Il ritardo consentirà agli alunni di leggere per capire realmente ciò che leggono e di scrivere senza difficoltà.

Marco Agosti condusse la sua esperienza a Brescia dal 1925 al 1940 che riassume in sé le migliori intuizioni della Scuola attiva. Condensa in sé, infatti, lo spirito religioso delle scuole dell'Ave Maria di A. Manjon e il meglio dei tentativi di socializzazione delle scuole nuove americane, fa suo il concetto dei centri di interesse di Decroly, adotta il lavoro a gruppi; è, insomma, una scuola serena, una scuola-famiglia, una scuola-natura.

I principi originali vanno ricercati nel valore essenziale della persona, nella metodologia educativa e didattica, nella consapevolezza del valore sociale della scuola. È, insomma, una scuola integrale che cerca di superare le angustie dell'attivismo e di integrarsi fortemente nel tessuto sociale e, quindi, è diversa dalla scuola che si limita solo ad insegnare.

Il sistema dei reggenti è una forma di organizzazione didattica nella quale l'iniziativa dell'azione educativa si trasferisce gradatamente dall'educatore agli alunni. Il metodo crea un sistema educativo unitario, ricco di effetti formativi e di riflessi favorevoli al rendimento didattico, accoglie in sé insegnamento individualizzato e lavoro per gruppi, aiuto reciproco, autogoverno, autocultura.

Il sistema può essere applicato nelle scuole di ogni ordine e grado. La classe diviene una piccola "polis"; il ritmo della giornata scolastica è regolato dagli stessi alunni. Ogni alunno a turno regge la classe per tutta la giornata. Questo "reggente" è responsabile nei confronti del maestro dell'ordine e della disciplina.

Il movimento metodologico in Belgio: Decroly e il principio di globalizzazione

Anche Decroly pervenne alla pedagogia dalla medicina, come la Montessori.

Nel 1910, il Decroly, che già si dedicava all'educazione dei fanciulli deficienti, si convinse che questi pic-

coli sventurati potevano essere portati alla normalità mediante procedimenti didattici che andava elaborando. Il risultato positivo lo indusse ad estendere i procedimenti usati nell'educazione degli anormali all'educazione dei fanciulli normali.

Nel 1907 aveva fondato a Xelles, presso Bruxelles, una scuola che sarà chiamata l'"Hermitage" dalla strada in cui sorgeva.

Oltre ad "Hermitage", Decroly fondò un'altra scuola per fanciulli anormali e, più tardi, un istituto per l'educazione degli orfani della prima guerra mondiale.

Decroly dedicò tutta la sua vita, con le sue forze e con i suoi averi all'educazione dell'infanzia, Guidò personalmente l'andamento dei suoi istituti. Morì, improvvisamente, nel 1932, nel giardino dell'"Hermitage".

L'opera principale del grande educatore belga è "la funzione di globalizzazione e l'insegnamento".

Il Decroly anticipa i modelli che furono i cardini dell'attivismo pedagogico: "come la vita si rinnova continuamente, così la scuola deve rinnovarsi per adempiere alla sua funzione".

Per il Decroly, la scuola che si attarda su consuetudini obsolete, non solo manca al suo compito fondamentale, ma è anacronistica e finisce col ritardare la natura, la spiritualità e la spontanea attività dei fanciulli.

Alla scuola verbalistica, magistrocentrica, alla scuola uditorio, deve succedere una scuola laboratorio, una scuola, cioè, che prepari alla vita, una scuola puerocentrica che pone il fanciullo al centro di ogni iniziativa e

gli offra le condizioni e le opportunità per contribuire attivamente alla formazione della sua personalità.

La scuola deve caratterizzarsi come ambiente nel quale il fanciullo possa iniziarsi alle attività della società reale, nel senso che la scuola deve essere essa stessa vita. Questa esigenza è potenziata da una serie di ricerche scientifiche, ha una base psicologica che consente di capire quali sono i reali interessi, naturali e spontanei dei fanciulli.

Il principio del “centro d’interesse” collega naturalmente la scuola e la vita perché si fonda sulla conoscenza della psicologia infantile. In questo modo si rispetta l’autonomia dello scolaro, quando si sa su quali interessi bisogna incentrare le attività didattiche. Le attività globali variano a seconda dell’età e dello sviluppo psichico del fanciullo e al contesto ambientale in cui vive.

Decroly riduce gli interessi in relazione a quattro bisogni fondamentali:

- nutrirsi;
- lottare contro le intemperie;
- difendersi dai pericoli e dai nemici;
- agire, lavorare da solo e con gli altri, ricrearsi e migliorarsi.

Da questi bisogni nascono gli interessi intorno ai quali si svolgono tutte le attività umane. La necessità vitale di soddisfare questi bisogni suscita interessi e attività globali.

Il metodo globale deve caratterizzarsi come inizio delle attività che si sollevano spontaneamente a uno

stadio superiore, quello analitico. I “centri di interesse” favoriscono l’iniziativa e la ricerca.

I programmi ufficiali, dice il Decroly, sono elaborati da specialisti universitari che generalizzano il fatto educativo, stabilendo un curriculum uguale per tutti gli scolari, in relazione ai vari gradi di studio. La cultura non può essere sovrapposta alla spontanea attività dei fanciulli, le varie discipline, staccate dall’humus che le feconda e le ricrea, diventano delle aride formule. Le diverse parti del programma mirano a formare un tutto invisibile. Il problema, allora, è di considerare il fanciullo non in astratto, ma reale con i suoi bisogni e i suoi naturali interessi.

L’unità del sapere esige un centro di interesse che favorisca l’attività spontanea dei fanciulli; la scuola deve avere un ambiente adatto, fornito di materiali e attrezzi che possano richiamare l’attenzione dei fanciulli e suscitare i loro interessi; non può essere chiusa nell’ambiente scolastico, ma deve espandersi nelle campagne, nei boschi, nelle officine, nei laboratori, dove i fanciulli possono osservare, parlare, giocare.

Tra maestro e scolari vi deve essere un rapporto vivo, continuo di collaborazione, fondato non su una ricezione passiva di quanto il maestro trasmette in relazione al programma di studio, da ascoltare e memorizzare, ma su una partecipazione attiva alla elaborazione delle idee, del lavoro comune di ricerca e di costruzione del sapere.

La socialità è il principio ispiratore di ogni attività perché lo scolaro è un essere sociale e, come tale, deve

essere preparato a vivere, lavorare e contribuire al miglioramento della società.

Il Decroly rileva che nella scuola tradizionale si elimina tutto ciò che potrebbe distrarre lo scolaro dai suoi compiti scolastici, all' "Hermitage" le distrazioni, quando non si verificano occasionalmente, vengono create e organizzate. Tutto ciò che distrae nella scuola tradizionale, attrae, desta, cioè, l'interesse dello scolaro.

Secondo il Decroly, i difetti da eliminare della scuola tradizionale riguardano:

- nessuna o poca coesione esiste tra le diverse attività dello Scolaro;
- materie troppo limitate in rapporto agli interessi fondamentali dello scolaro e alla loro evoluzione;
- troppe lezioni con argomenti e fini differenti;
- divisione delle materie senza un'adeguata considerazione del processo del pensiero dello scolaro;
- materie che nella maggior parte superano la capacità di assimilazione e di memorizzazione dello scolaro;
- predominio delle materie che si possono insegnare con metodi diversi;
- esercizi che non offrono opportunità sufficienti all'attività personale e spontanea dello scolaro.

A fronte di tali difetti, il Decroly enuncia i seguenti provvedimenti da adottare:

- applicazione di un programma di idee associate; studio dello scolaro e dell'ambiente in cui vive;
- impiego della metodologia dei centri di interesse;

- divisione delle materie sulla base delle fondamentali funzioni psicologiche dello scolaro, osservazione, associazione, espressione, quantità di materie appropriate, relative ai metodi intuitivi, attivi e costruttivi;
- attività personale, favorita dalle occupazioni manuali e dall'impiego di giochi educativi.

Nessuno, prima del Decroly, aveva posto in rilievo la vera natura della conoscenza che è intuitiva e globale. Se vediamo, per la prima volta, un oggetto qualsiasi in modo schematico ne riceviamo un'impressione unitaria, in blocco. Solo dopo di aver conosciuto l'oggetto cominciamo a distinguere le parti che lo costituiscono ed operare poi, la sintesi, riconducendole alla loro totalità. Questa tendenza della conoscenza è sempre globale nel fanciullo. Egli percepisce prima il tutto, poi gradatamente distingue le parti e successivamente le connette alla totalità cui appartengono.

La didattica tradizionale, per Decroly, presuppone che il semplice è il primo ad essere conosciuto che è, invece, la tappa successiva del conoscere. Su tale erronea supposizione, la didattica tradizionale avvia l'apprendimento delle varie discipline scolastiche.

La lettura ha inizio dalle singole lettere dell'alfabeto per passare, poi, ai dittonghi, alle sillabe e infine alla parola. La scrittura inizia dagli elementi grafici per raggiungere gradatamente le lettere, le sillabe, le parole. Si applica ostinatamente un metodo analitico che

contraddice alle esigenze psicologiche degli scolari e non stimola nè suscita interessi.

In conclusione, e qui sta la grande scoperta che ha reso celebre l'educatore Belga, che bisogna partire dalla conoscenza globale per raggiungere gradatamente conoscenze sempre meno approssimative, ossia più precise.

Per Decroly, il problema educativo è incentrato sulla conoscenza dello scolaro; non è possibile educare senza conoscere le leggi di sviluppo dell'individuo. La pedagogia è anche alimentata dalla ricerca scientifica. Il pensiero del Decroly si collega, perciò al movimento delle scuole nuove; la scuola che egli fonda a l'"Hermitage" è una scuola nuova. In sostanza, il Decroly non si limita ad evidenziare i limiti e i difetti della scuola tradizionale, ma indica i rimedi, l'adozione di procedimenti suggeriti dalla sua esperienza scientifica.

Il Decroly evidenzia i difetti della scuola tradizionale in un volumetto scritto con Gerard Boon nel 1921². Occorre, però, dire che già nel 1904, in occasione di una conferenza tenuta a Remaix, pubblicata nella rivista "Scuola e Città" n. 2-3 del 1952, Decroly tenne un atto di accusa contro la scuola tradizionale.

Il Decroly enumera in una tabella i difetti e i provvedimenti da adottare, ispirati ai principi su cui si fonda il suo metodo: "principio di globalizzazione, centri di interesse, unità del sapere."

2 *Verso la scuola rinnovata*, Firenze, La Nuova Italia, 1959.

Il principio di globalizzazione modificò letteralmente l'apprendimento dei leggere e dello scrivere nel 1° ciclo della scuola elementare italiana, che utilizzava un metodo analitico, dalle parti al tutto e non dal tutto alle parti. La funzione globalizzatrice consente l'applicazione dei centri di interesse, poiché il fenomeno di globalizzazione si estende a tutta l'attività dello scolaro, non solo, cioè, si applica nella lettura e nella scrittura, per cui il Decroly è celebre, ma a tutta la sfera delle attività scolastiche.

Decroly non parla mai di metodo, ma una sua collaboratrice chiama metodo "ideovisivo" che consente l'associazione delle idee alla parola scritta; in tale modo le difficoltà di carattere strumentale vengono superate. Sta di fatto che il principio di globalizzazione offre prospettive nuove sul piano dell'insegnamento/apprendimento. Il grande merito del Decroly consiste nell'aver scoperto la molla dell'interesse nell'attività globale. Ogni attività, dice il Decroly, spontanea e naturale è caratterizzata dal fenomeno della globalizzazione. L'interesse, che è la molla che stimola l'apprendimento è il contenuto dell'attività globale. Partire dalla conoscenza globale significa partire dagli interessi degli scolari.

L'esigenza fondamentale per il Decroly è ricondurre la scuola alla sua vera missione che è sociale.

Decroly, in conclusione, viene ricordato non perché è un medico o psicologo che guarda al mondo infantile dal punto di vista scientifico e non cerca di attuare un'educazione basata solo su nuovi procedimenti

didattici, indicati dalla pedagogia sperimentale, ma perché è soprattutto un educatore, in quanto la ricerca scientifica da lui condotta è in funzione dell'arte dell'educare; egli è soprattutto un maestro che sa educare.

Bisogna anche dire che il Decroly, al di là delle critiche mosse relative alla limitazione ai più alti problemi dello spirito e ad una concezione troppo circoscritta alle necessità della vita, opera una sorta di rivoluzione copernicana sul problema dell'insegnamento/apprendimento. Il suo contributo allo sviluppo della pedagogia e della didattica fu enorme tant'è che il Ferrière scrisse la significativa frase che la storia della pedagogia deve essere divisa in due fasi: "quella prima del Decroly e quella dopo il Decroly".

CAPITOLO SECONDO

PROCESSI DI EDUCAZIONE E DI APPRENDIMENTO

L'educazione intellettuale nella concezione di Dewey, Maritain e Bruner

Uno dei problemi più discussi nella Pedagogia contemporanea, è quello relativo ai compiti e alle funzioni dell'educazione.

Il problema è stato affrontato in modo diverso da tre pensatori tra i più importanti della cultura pedagogica e filosofica dell' Otto-Novecento, Dewey, Maritain, Bruner.

Occorre premettere che per anni la scuola era stata influenzata dalla psicologia comportamentistica dei riflessi condizionati di Pavlov e da quella funzionalistica di James, secondo la quale l'uomo non vive per pensare, ma pensa per vivere, per cui l'azione viene ad assumere un ruolo fondamentale nella vita di ogni essere umano e il pensare e il conoscere sono una funzione biologica e sociale.

Dewey, il maggiore rappresentante delle scuole nuove, mosse proprio da questa concezione. Le scuole

deweyane, esercitarono un'influenza notevole nella ripresa sociale ed economica degli U.S.A, dopo la profonda crisi del 1929, ma finirono con strumentare il pensiero nell'azione, determinando il nascere di un clima di fiducia e di ottimismo, che è ritenuto fra le cause più rilevanti della crisi di valori che investì tutta l'umanità.

L'errore più macroscopico fu quello di ritenere che l'insegnamento procede per prove ed errori e che l'apprendimento fosse una forma di comportamento. Sulla concezione del Dewey, si manifestò una violenta critica. La mente umana non procede per prove ed errori, ma svolge un'attività organizzatrice e strutturale, non solo a livello percettivo, ma anche a livello dei processi di apprendimento. L'intelligenza, cioè, non opera solamente attraverso prove ed errori, ma attraverso l'organizzazione della percezione per mezzo di intuizioni e invenzioni.

La concezione pedagogica del Dewey, che configurava la scuola come "laboratorio della democrazia" e al tempo stesso la sua pietra di paragone, ma tutta l'educazione progressiva in genere, fu oggetto di un'aspra critica da parte di Randolph Bourne, che pure era un suo discepolo prediletto.

Nell'articolo "il crepuscolo degli idoli", apparso nella rivista "the seven arte" dell'ottobre del 1917 Bourne sostenne che l'educazione progressiva non aveva dato ai giovani un sistema coerente di idee. Bourne, in sostanza, affermava che la dottrina deweyana era

ambigua per quanto riguardava il modo con il quale i valori erano stati creati.

Il Bourne proponeva un suo programma e scriveva: "se non convincerete con la forza più vivida di visione poetica, il vostro strumentalismo vi porterà là dove ha portato questa giovane intelligenza che ora è impegnata felice e attiva nella guerra"¹.

Bourne, inoltre, aggiungeva che il "difetto di ogni filosofia dell'adattamento e dell'assuefazione è che essa non ha posto per un pensiero e per un'esperienza che procedono oltre se stessi"². Bourne, in definitiva, poneva l'accento sul relativismo pragmatistico e sulla scarsità dei valori spirituali nella concezione deweyana.

Maritain si muove in ben altra direzione. Egli pur concordando in linea di massima, sulla validità educativa e formativa dei grandi libri, sostenuta da Hutchins, difendeva un tipo di educazione in cui la liberazione dell'intelligenza avveniva attraverso la unificazione pedagogica del lavoro e della cultura, dell'Homo faber con l'Homo sapiens.

Il Maritain, mira a colpire al cuore la concezione pragmatista dell'unità tra pensiero e azione, come unità tra uomo e natura. Per il Maritain l'errore consisteva nel definire il pensiero solo come organo di risposta agli stimoli e alle situazioni ambientali, perché questa

1 John Borghi, *Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*, Firenze, La Nuova Italia, 1951, in particolare il paragrafo l'autogoverno nella scuola, p. 259.

2 J. Borghi, op. cit, pp. 60-61.

concezione biologica del pensiero non caratterizza per niente l'intelligenza dell'uomo nei confronti dell'animale. L'azione, cioè, non esaurisce la vita dell'uomo, perché questa tende ad uno scopo, ad un fine, senza il quale la stessa azione perde slancio e vitalità.

In sostanza, il Maritain dimostrava di aver fatto sua l'istanza strutturalistica e riteneva che i quattro "cul-ti", su cui si basava il pragmatismo sull'educazione intellettuale: "scetticismo, presentismo, scientismo e antillettualismo", non sono altro che il dominio del pragmatismo sull'educazione contemporanea³.

Nel solco aperto dal Maritain e in epoca più recente dalla Montessori, si nuove la concezione del Bruner⁴. Bruner ritiene che nell'apprendimento scolastico in generale, è fondamentale la comprensione dell'impostazione logica; lo scolaro deve essere aiutato a comprendere i nessi logici, l'organizzazione intrinseca della realtà.

Per il raggiungimento di tale obiettivo, è necessario che l'insegnante abbandoni l'uso di tecniche precostituite e utilizzi l'approccio della scoperta, mediante la quale l'alunno, messo a confronto con i problemi, viene spinto a cercare delle soluzioni o in modo autonomo o mediante discussioni di gruppo. Bruner è convinto che in questo modo, l'alunno oltre ad acqui-

3 A tale proposito cfr. G. Morra, *Jaques Maritain*, Forlì, ed. Forum, 1967, in particolare il paragrafo Maritain e Dewey, pp. 225-237.

4 Sulla ricerca psicopedagogica di Bruner, cfr. *Verso una teoria dell'istruzione*.

sire pratica e abilità a risolvere problemi, acquisisce anche fiducia nelle proprie capacità.

Per Bruner, ogni argomento ha una sua struttura, coerenza, bellezza. La struttura è ciò che conferisce all'argomento la sua fondamentale semplicità.

Una materia, presentata in modo da porre in luce la sua struttura cognitiva, avrà una forza generativa che permetterà allo scolaro di riconoscere e ricostruire i particolari. Bruner, in sostanza, si fa promotore di un apprendimento strutturalistico.

Il passaggio dal mero apprendimento all'uso logico di ciò che si è appreso, rappresenta un passo essenziale verso la maturità intellettuale, la quale non è affatto imm modificabile, ma può essere accelerata con sollecitudini di adeguati interessi e poteri mentali sia intuitivi che analitici.

Riconoscere ciò, significa ammettere che è possibile insegnare qualsiasi argomento a qualsiasi età, senza ricorrere a "falsificazioni pseudo familiarizzanti".

Qualsiasi fanciullo, quindi, può apprendere qualsiasi argomento, in qualunque stadio del suo sviluppo, purché sia presentato in maniera adeguata al suo sviluppo strutturale.

Da ciò deriva che solo un insegnamento strutturale, volto alla comprensione dei principi e delle idee fondamentali, che Bruner chiama "Idee Madri", può costituire la via maestra per realizzare il transfer dell'apprendimento, ossia la possibilità di trasferire le conoscenze acquisite in campi vicini o analoghi del

sapere, in quanto la mente umana, dice Bruner, non può apprendere tutto⁵.

Bruner è giunto a delineare una psicopedagogia della struttura emergente dalla linguistica, dalla matematica, dall'antropologia culturale, dall'estetica. L'apprendimento come struttura e scoperta, deve essere svolto con un programma a spirale, cioè come continua ripresa, arricchimento e approfondimento. Bruner ha sottolineato che tra il progresso scientifico e l'insegnamento nelle scuole c'è un distacco allarmante. La scuola è rimasta indietro perché dà importanza al soggetto conoscente al di fuori del suo rapporto col conosciuto, col programma di studio, con le strutture culturali delle varie discipline di studio.

CONFRONTO TRA IL CREDO PEDAGOGICO DI DEWEY E IL CREDO PEDAGOGICO DI BRUNER.

Al "credo pedagogico" di Dewey, fondato su cinque atti di fede, Bruner oppone cinque atti di ragione.

Il confronto consente di conoscere le profonde differenze che esistono tra i due studiosi sul concetto dell'educazione, dei suoi compiti e delle sue finalità.

Per Dewey, la scuola ha il compito prioritario di promuovere la partecipazione dell'individuo alla vita della società, deve caratterizzarsi come comunità di vita reale; la vita sociale del fanciullo è il principio unificatore della sua educazione e del suo sviluppo. Per Dewey, dunque, l'educazione ha una dimensione

⁵ Cfr. Bruner, *The process of education*, tradotto col titolo *Dopo Dewey, il processo di apprendimento nelle due culture*, Roma, Armando editore, 1964.

prettamente sociale, non “preparazione alla vita, ma è essa stessa vita”.

Per Bruner, invece, l'educazione deve aprire alla via della Ragione, deve promuovere lo sviluppo dei poteri e delle sensibilità mentali, creare delle eccellenze. Ciò implica, per Bruner, la modifica e il rinnovo di metodi, contenuti e strutture della scuola, per renderla più adeguata ai tempi, eliminando il gap che si era creato con la Russia che era arrivata per prima sulla luna. Per molto tempo, lamentava Bruner, la scuola progressiva - il riferimento è alla concezione pedagogica del Dewey - aveva tenuto in frigorifero i poteri mentali degli alunni, determinando un arretramento culturale e scientifico nei confronti della Russia.

Occorreva, pertanto, sollecitare e accelerare la formazione della maturità intellettuale degli alunni mediante un'educazione aperta e creativa che favorisse lo sviluppo di capacità critiche, inventive ed euristiche e addestrasse tutti a divenire buoni ricercatori, buoni formulatori di congetture, buoni indovinatori. Ogni insegnante, afferma Dewey, dovrebbe avvertire la dignità della sua vocazione, al servizio della società; il suo compito è di conservarla nell'ordine giusto e assicurarne un ordinato sviluppo. In questo senso il maestro è sempre Profeta del vero Dio e introduce i regni dei cieli. Questa affermazione lascia perplesso Bruner⁶!

6 Cfr. Mazzetti, *Il processo educativo in una società industrializzata*, Roma, Armando editore, 1965, pp. 137-139.

In conclusione, si può legittimamente affermare che “il credo pedagogico” del Bruner è in parte integrativo e in parte alternativo al credo pedagogico” del Dewey.

L'apprendimento come ricerca e sperimentazione

La pratica della ricerca educativa e della sperimentazione pedagogica si è diffusa nella scuola a seguito dell'entrata in vigore del Decreto Delegato n. 419 del 1974.

L'art. 1 di detto Decreto, infatti, chiarisce che “la sperimentazione è possibile nelle scuole di ogni ordine e grado ed è considerata espressione dell'autonomia didattica dei docenti”. Essa, cioè, è legata alla libertà di insegnamento e costituisce il mezzo prioritario dell'innovazione delle tecniche e delle procedure metodologiche e didattiche. La sperimentazione opera su due piani: su un piano metodologico e didattico, finalizzato a sperimentare vie metodologiche e didattiche nuove e su un piano che investe il tentativo di realizzare innovazioni degli Ordinamenti e delle strutture esistenti. La sperimentazione di carattere metodologico e didattico non necessita di particolari autorizzazioni. Essa può essere proposta anche dal singolo docente e necessita del parere del Consiglio di interclasse e della sola approvazione del Collegio dei docenti. La sperimentazione, invece, che riguarda gli

ordinamenti, richiede l'approvazione del Ministero della Pubblica Istruzione, il quale deve assumersi anche gli oneri relativi al personale e stabilire le prove di esame e la validità dei titoli di studio. Si tratta, quindi, di una sperimentazione più complessa che richiede capacità e mezzi che molte volte, finiscono con il limitare l'esercizio di un'attività che potrebbe offrire contributi rilevanti al rinnovamento del costume scolastico. Più semplice e realizzabile è quella di carattere metodologico-didattico che, in una scuola che non vuole essere nozionistica e ripetitiva, dovrebbe costituire la dimensione tipica della personalità docente.

Oggi, più che mai, si avverte, nel campo dell'apprendimento, l'esigenza di non affidarsi al caso e all'improvvisazione, ma di attuare tecniche e strategie didattiche nuove e sperimentate, se si vuole evitare una cristallizzazione della scuola, che crei un muro invalicabile fra essa e la società.

Il problema vero è quello di esaminare i limiti e le difficoltà che impediscono alla maggior parte dei docenti di operare a livello sperimentale e a svolgere la loro attività sulla base di una didattica trasmissiva di un sapere precostituito. Le difficoltà derivano, probabilmente, da una carente preparazione di Base e da atteggiamenti di rifiuto di ogni tipo di innovazione proposta. Sarebbe, allora, necessaria una permanente attività di aggiornamento per offrire al docente la possibilità di far fronte alle diverse e mutate esigenze che vanno risolte non sulla base di principi teorici standardizzati, ma nel vivo della realtà contingente. Oggi,

la scuola non può disconoscere i progressi scientifici e le indicazioni che le scienze umane forniscono su base scientifica e sperimentale per cui i docenti devono necessariamente diventare ricercatori, sperimentatori, acquisire l'habitus dello scienziato, procedere con razionalità e senso critico. La sperimentazione investe ogni ambito operativo ed è possibile per tutti i contenuti e le esperienze didattiche. I risultati, anche se in termini di probabilità, forniscono utili indicazioni che si possono applicare in casi analoghi e diversi.

Scuola comunità nella pluralità: fondamenti giuridici e programmatici dell'educazione interculturale

Una delle questioni più complesse, che richiede risposte adeguate da parte della società e della scuola, è la presenza di soggetti provenienti da culture diverse e da modi lontani di essere.

La società attuale, nel suo processo di veloce trasformazione, pone l'uomo e le strutture di fronte a problemi di accoglienza e di integrazione. In generale, il progetto formativo della nostra società è basato su ideali di uguaglianza, per cui ogni individuo è considerato uguale nella sua diversità.

L'uguaglianza, dice Matilde Calleri Galli, deve garantire la diversità. È importante, prima di tutto, riconoscere se stessi quali soggetti promotori di pluralità per poter conoscere innumerevoli diversità. Si tratta cioè

di assumere un atteggiamento di ascolto e accogliere tutto ciò che è altro da sé, dalle proprie idee, immagini, progetti, storia, culture.

Il fenomeno investe, oggi, tutti i settori e i campi del nostro sistema per cui si richiedono nuove politiche di tutela e di garanzia. Sono necessari, pertanto, progetti a carattere multiculturale in cui si ricerchi l'incontro tra le culture, attraverso la conoscenza di valori comuni, di affinità su cui è possibile aprire il confronto e il dialogo. A partire dagli anni '90 si è maturata la convinzione che la scuola può offrire un contributo notevole per evitare fenomeni di razzismo e di discriminazioni razziali. Oggi è facile incontrare bambini, ragazzi, giovani non italiani che frequentano le nostre scuole. Risulta necessario, pertanto, trovare nuove modalità di accoglienza, convivenza e di rispetto della diversità in un clima di pacifica integrazione. Sul piano legislativo, esiste una vasta normativa sul problema della multiculturalità.

Gli Orientamenti del 1991 della scuola dell'Infanzia, nel "campo di esperienza" il sé e l'altro, trattano esplicitamente il tema della pluralità: "Le finalità specificatamente considerate si volgono in primo luogo all'assunzione personalizzata dei valori della propria cultura nel quadro ai quelli universalmente condivisi ed al rispetto delle diversità", e più oltre si legge: "la presenza nel bambino di una capacità non soltanto di stare genericamente con gli altri, ma anche di comprendere, condividere, aiutare e compensare".

Nel “campo” di esperienza “diversità e integrazione”, si legge inoltre: “La scuola materna accoglie tutti bambini anche quelli che presentano difficoltà di adattamento e di apprendimento per i quali costituisce una opportunità educativa opportunamente rilevante”, e più oltre: “la presenza nella scuola di bambini in difficoltà è fonte di una preziosa dinamica di rapporti e di interazioni che è, a sua volta, occasione di maturazione per tutti, dalla quale si impara a considerare e a vivere la diversità come una dimensione esistenziale e non come una caratteristica emarginante”.

I programmi della scuola elementare del 1985, tra le finalità, indicano la formazione della convivenza democratica, nel senso che la scuola deve impegnarsi perché l'alunno diventi consapevole delle forme di diversità e di emarginazione, allo scopo di prevenire e contrastare stereotipi e pregiudizi. I programmi della scuola Media, affermano che il processo educativo è volto a formare il cittadino d'Europa e del mondo attraverso la formazione di atteggiamenti di comprensione. È importante anche ricordare la C.M. n. 205 del 1990 che accoglie, al suo interno, diverse teorie: quella dell'integrazione e della soggettivazione.

La diversità culturale, dice la Circolare, va pensata come possibilità di crescita della società e delle persone. Gli alunni stranieri sono, prima di tutto, persone con la loro individualità.

La scuola ha il compito di valorizzare le culture di appartenenza e attivare cultura.

La Circolare richiama la necessità di rivedere la formazione iniziale e in servizio. Insegnanti e dirigenti scolastici devono diventare promotori di aggiornamento, formazione, ricerca, sperimentazione, documentazione.

La pluralità e la multiculturalità, richiedono un alto impegno da parte di tutti coloro che operano a vario titolo nella scuola per evitare disagi che possono determinare la crisi della scuola stessa.

La scuola deve aprirsi alla conoscenza dei fenomeni ed impegnarsi in una riflessione culturale per ricercare possibili risposte intellettive ed emotive.

Esistono conflitti culturali che possono mandare in crisi l'intero sistema. È necessario conoscerli per non rischiare di dare risposte immediate e superficiali. Va, invece, valorizzata ogni diversità attraverso un atteggiamento di ascolto e di tolleranza. Un percorso formativo, che tende alla costruzione di una identità culturale, in grado di capire il mondo, va basato su un equilibrato giudizio delle diverse culture: quella d'origine e quella di nuovo inserimento. A tale scopo risultano molto significative le indicazioni di Demetrio⁷. Demetrio parla di diritto alla differenza, di diritto ad essere riconosciuta la diversità etnica e personale di ognuno. Ne deriva che ogni individuo ha pari diritti e doveri; ma è diverso da ogni altro soggetto, per cui è importante. Per Bertolini, invece, "l'autentico modo di costruire delle relazioni è nella prospet-

7 Demetrio e altri, *Lontano da dove, la nuova immigrazione e le sue culture*, Milano, Franco Angeli, 1988.

tiva della reciprocità", "l'autentico modo di entrare in relazione consiste nella capacità di comprendere l'altro per mezzo dell'"entropatia", cioè attraverso un atteggiamento che aiuti ad entrare nell'esperienza altrui. Significa tener presente le motivazioni dell'altro, un "mettersi nei panni di" un modo di "consentire con l'altro"⁸.

Sul piano metodologico e didattico è imprescindibile l'adozione della strategia didattica dell'insegnamento-apprendimento individualizzato e del lavoro di gruppo per motivare senso sociale di apertura alla solidarietà, di condivisione e di rispetto reciproco. È necessario, pertanto, un precoce coinvolgimento dei bambini stranieri in istituzioni, particolarmente attenti al bagaglio culturale di ciascuno. Ognuno, infatti, è portatore di un proprio mondo fatto di cultura, storia, tradizioni, usi, costumi, modi di vivere. A tale proposito è importante che la scuola muti la sua organizzazione, acquisti la massima flessibilità, coinvolgendo nel processo formativo e di apprendimento i genitori. È utile costruire delle esperienze ricche di interazioni, di scambi, di dialogo, di confronti, di incontri.

La scuola nella costituzione

La Costituzione della Repubblica esigeva una radicale trasformazione di tutto l'Ordinamento scolastico ed imponeva alla scuola, come servizio sociale, un

⁸ P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.

servizio caratterizzato da giustizia, libertà e democrazia nel rispetto della persona umana, aspirante per vocazione alla cultura.

Gli articoli che riguardano, più dettagliatamente la scuola sono il 3 il 9, il 30, il 33 e il 34.

L'art. 3 recita: "È compito della Repubblica rimuovere tutti gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando la libertà e l'uguaglianza, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione dei lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese."

Viene affermato il diritto alla educazione come diritto soggettivo perfetto di dare a tutti i cittadini la possibilità di fruire la massima istruzione possibile, conformemente alla capacità della condizione economica e sociale.

Lo Stato si impegna a garantire e ad offrire tutti i mezzi necessari per favorire lo sviluppo della personalità. Tale formazione è affidata all'istituzione scolastica.

L'art. 9 afferma che: "la Repubblica promuove lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica.

L'art. 30 sancisce il dovere e il diritto dei genitori "di mantenere, istruire ed educare i figli, anche se nati fuori del matrimonio".

Nei casi di incapacità dei genitori, la legge prevede a che siano svolti i loro compiti. La legge assicura, inoltre, ai figli nati fuori del matrimonio ogni tutela giuridica e sociale compatibile con i diritti dei membri della famiglia.

La legge detta anche le norme e i limiti per la ricerca della paternità. Viene affermato il diritto prioritario della famiglia nell'educazione e nell'istruzione dei figli. La scuola come istituzione statale, ha il compito di non sostituirsi alla famiglia, ma di ampliare e consolidare l'istruzione e l'educazione che i fanciulli ricevono nella famiglia. Viene solennemente affermato il principio di parità e di uguaglianza giuridica e sociale tra i figli legittimi e naturali.

L'art. 33 afferma che "le arti e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento. La Repubblica detta le norme generali dell'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini di scuola."

Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione, senza oneri a carico dello Stato.

Viene, cioè, affermato il principio della libertà di insegnamento, che troverà pratica esplicitazione nell'art. 1 del D.P.R. 417 del 1974, che recita: "Ai docenti è garantita la libertà di insegnamento nel rispetto delle leggi". La libertà del docente ha precisi limiti morali e civili. "L'esercizio di tale libertà è inteso a promuovere la piena formazione della personalità degli alunni, attuata nel rispetto della coscienza morale e civile degli alunni stessi".

Il fine della libertà di insegnamento non significa, quindi, arbitrarietà, ma deve intendersi come contributo personale a scelte collegialmente assunte.

La legge fissa anche i limiti, i diritti e gli obblighi delle scuole non statali che chiedono la parità, assicurando ad esse piena libertà e ai loro alunni un trattamen-

to scolastico equipollente a quello degli alunni delle scuole statali.

Risulta evidente che le scuole, nate dalla Costituzione della Repubblica, non possono conservare le vecchie strutture antidemocratiche e antisociali. Il sistema democratico esige che accanto all'uguaglianza economica e giuridica, deve essere garantita anche l'uguaglianza economica e il diritto ad una formazione individuale e all'educazione al lavoro. L'art. 34 afferma che: "la scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore impartita per almeno 8 anni è obbligatoria e gratuita. I capaci e i meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno il diritto a raggiungere i più alti gradi negli studi".

La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegna alle famiglie altre provvidenze che devono essere attribuite per concorso.

Viene, cioè, affermato il principio della pari dignità sociale, nel senso che lo Stato si impegna a garantire a tutti lo sviluppo integrale della persona umana. Lo Stato, inoltre, promuove tutte le forme di vita associata mediante le quali si afferma la persona.

La legge 517 e la "Miniriforna" della scuola

La legge 517 del 5.8.1977 introduce nella scuola dell'obbligo e in particolare in quella elementare, notevoli trasformazioni che riguardano sia l'aspetto

didattico-organizzativo, sia quello giuridico istituzionale.

Esse sono riconducibili a tre aspetti fondamentali:

- l'introduzione della programmazione educativa e didattica;
- la nuova concezione della valutazione dell'alunno;
- la strategia delle classi aperte come modalità organizzativa e didattica centrata sull'individualizzazione dell'insegnamento/apprendimento, anche per favorire la concreta ed effettiva integrazione dei soggetti portatori di disabilità nelle classi comuni.

Sul piano giuridico-istituzionale, le innovazioni più rilevanti riguardano: l'abolizione delle prove di esame al termine del 1° Ciclo; l'abolizione della seconda sessione di esame; l'introduzione delle prove suppletive di esame per quegli alunni che per documentate ragioni di salute o di famiglia non abbiano potuto frequentare regolarmente la scuola.

Viene, inoltre, affermato il carattere formativo e non selettivo della scuola elementare, considerato che la non ammissione alla classe successiva opera "soltanto in casi eccezionali su conforme parere del consiglio di interclasse, riunito con la sola presenza dei docenti e sulla base di una motivata relazione".

Lo spirito della legge è in pratica quello di dare piena attuazione della decretazione delegata e precisamente a quella parte che riguarda il diritto allo studio, riconosciuto dal dettato costituzionale, inteso come concreta possibilità e garanzia per tutti gli alunni di

raggiungere la piena formazione della propria personalità. Si può, dunque, affermare che la legge 517, con le circolari ministeriali applicative, traduce in forma concreta quanto previsto dal D.P.R. 416/74, per quanto riguarda la programmazione e la valutazione in termini generali per le competenze del collegio dei docenti. Tuttavia, l'innovazione più profonda, dal punto di vista organizzativo e didattico rimane, senza alcun dubbio, la strategia delle classi aperte che modifica la struttura rigida, monolitica della classe in direzione della formazione di gruppi di lavoro. Nelle attività di gruppo si favorisce l'apprendimento individualizzato, adeguato alle effettive capacità dei singoli alunni, attraverso una adeguata ripartizione del lavoro senza dimenticare l'attuazione di un apprendimento basato sulla ricerca e sulla sperimentazione.

Occorre, però, dire che la realizzazione e l'organizzazione delle classi aperte necessitano spazi, locali più ampi, destinati alle attività di gruppo, ma è indispensabili soprattutto la disponibilità dei docenti a lavorare in équipe, abituarsi al confronto, superando l'istanza dualistica che ha caratterizzato per anni l'attività di insegnamento.

La scuola a tempo pieno: insegnamento e apprendimento in una scuola che cambia

La scuola a Tempo Pieno nasce dal rifiuto del doposcuola quale istituzione madre, nasce e si afferma pro-

prio per eliminare dal sistema scolastico tutte quelle strutture e quei principi sui quali il doposcuola trova la sua reale consistenza.

La scuola a Tempo Pieno non può essere considerata in una funzione vicariante, perché ciò significherebbe snaturare una scuola che apre una stagione nuova nell'Ordinamento strutturale e didattico della scuola elementare.

Occorre, però, dire che i problemi relativi al progressivo sfaldamento della famiglia, l'impegno della madre nel lavoro extra-familiare, i problemi di convivenza nei grandi agglomerati urbani, la mancanza di "spazi e tempi educativi" finiscono con l'assegnare alla scuola una funzione vicariante.

Alle carenze educative della famiglia e della società può provvedere la scuola funzionante per l'intero arco della giornata.

La scuola a Tempo Pieno viene proposta, dunque, come una struttura non molto diversa dalla funzione esercitata dal doposcuola.

Contro coloro che propongono queste motivazioni, si può obiettare che la scuola a Tempo Pieno è una istituzione adatta alla società post-industriale, come il doposcuola lo era alla società agricolo-contadina. Ritenere, però, la scuola a Tempo Pieno una necessità di ordine sociale, perché ambedue i genitori lavorano ed hanno poco tempo da dedicare ai figli, che altrimenti avrebbero corso il rischio di rimanere abbandonati alla strada per diverse ore della giornata, è un assurdo pedagogico.

La scuola a Tempo Pieno è, invece, la scuola della piena educazione, che offre in maniera concreta la possibilità di trasformare la scuola rigida e claustrale in una “comunità educante”, perché il maggiore tempo a disposizione, la pluralità dei docenti e la gestione partecipata della scuola, può garantire agli alunni condizioni di vita autenticamente democratica.

La scuola a Tempo Pieno, con l'introduzione delle attività integrative, previste dall'art. 1 della legge istitutiva, la 820 del 1971, ha il compito di ampliare il Piano dell'Offerta formativa.

Al di là delle difficoltà organizzative e didattiche, la scuola a Tempo Pieno non ha avuto gli effetti sperati, sul piano del rinnovamento del costume scolastico, per la mancanza di strutture adeguate, per la latitanza dell'Ente locale e per la scarsa motivazione di parte degli insegnanti, alcuni dei quali optavano per la scuola a Tempo Pieno per evitare sedi di servizio meno comode. Essa, infatti, venne istituita, a livello sperimentale, solamente in quelle realtà nelle quali i Comuni si assunsero l'onere di adeguare le strutture e fornire la mensa, ritenuta punto di saldatura tra le attività antimeridiane e pomeridiane, oltre che condizione di carattere educativo.

Le aspirazioni della scuola a Tempo Pieno sono state in parte riproposte dalla legge di riforma dell'Ordinamento scolastico, la n. 148 del 5 giugno 1990, la quale ha previsto in maniera generalizzata la possibilità, su richiesta dei genitori, il “Tempo Lungo” di 37 ore settimanali.

Bisogna dire, però, che la scuola a Tempo Pieno era centrata non solo sull'ampliamento del tempo scuola - 40 ore settimanali in cinque giorni, in luogo delle 4 ore tradizionali - ma sulla flessibilità del curriculum e dell'organizzazione scolastica, sulla creazione del gruppo docente, nel senso che veniva affermato il team che progetta, verifica, valuta, controlla, divenendo di fatto protagonista del processo formativo dell'alunno, superando la concezione individualistica del fatto educativo, che si basava ancora sul docente unico.

Al di là delle critiche, spesso immotivate, ingiustificate, la scuola a Tempo Pieno ha avuto il merito di avviare il rinnovamento della scuola in senso comunitario e partecipativo, anticipando in un certo senso, sia il principio della legislazione delegata, sia l'organizzazione modulare proposta dalla legge 148 del 1990.

L'innovazione più significativa, dal punto di vista metodologico e didattico, rimane la strategia dell'individualizzazione dell'insegnamento-apprendimento, attraverso la costituzione dei gruppi degli alunni.

L'alunno passa da una scuola rigida, schematica alla mobilità dei gruppi. Se c'è una critica da fare è che spesso i gruppi venivano organizzati solo nelle attività pomeridiane, creando in tale modo una gerarchia tra le attività curricolari e integrative.

Nella scuola a Tempo Pieno cambia completamente il ruolo del docente. Egli non è più chi sa e trasmette, ma è colui che organizza, stimola, incoraggia, pre-dispone le condizioni sulla base delle quali l'alunno

può esprimere le sue potenzialità in un contesto di esperienze gratificanti. Nella scuola a Tempo Pieno scompare la figura del docente titolare della classe e ciò per evitare che si determini una gerarchizzazione tra i docenti e anche delle discipline. Tutti i docenti lavorano in team, costituiscono un'equipe che lavora su tutti gli alunni delle classi coinvolte.

Il coordinamento tra le varie attività e l'impegno verso le esigenze degli alunni, è garantito dalla collegialità sulla base della programmazione redatta e attuata dal team docente.

Tale organizzazione prefigura e anticipa la strategia delle classi aperte prevista dalla legge 517 del 1977.

Per difficoltà di ordine strutturale ed economico, la scuola a Tempo Pieno non funziona in tutte le realtà scolastiche, soprattutto nel meridione d'Italia, ma è fuor di dubbio che per prefigurare innovazioni didattiche e pedagogiche nella scuola, funzionante anche per 30 ore settimanali, necessitano capacità professionali e tecnico-operative da parte dei docenti. Ma quello che si poteva probabilmente fare nelle ore di compresenza modulare è stato sacrificato dalla Riforma del ritorno al docente unico. Non è tutto questo il ritorno alla scuola a tempo stretto per dirla col Ciani?

CAPITOLO TERZO

PROGRAMMAZIONE E VALUTAZIONE NEL SISTEMA SCOLASTICO ITALIANO

Nel nostro sistema scolastico, la programmazione ha trovato espressione in un documento normativo, il D.P.R. 416 del 1974, che sancisce l'obbligo della programmazione per "adeguare i programmi didattici alle specifiche esigenze ambientali".

Si programma, secondo Petracchi, per rispondere ad un'esigenza di razionalizzazione ed ottimizzazione dell'insegnamento, con l'aiuto della tecnologia educativa e degli apporti di Pedagogia, Psicologia, Sociologia, nel rispetto dei concreti bisogni che emergono nella situazione educativa in cui il docente opera.

Ciò che valorizza maggiormente la programmazione è "il curriculum" ma anche risposte non occasionali, ma reali, razionali, intenzionali ai bisogni e alle esigenze degli alunni.

Nel momento in cui si programma, si deve tener conto della reale situazione educativa, allo scopo di modificare l'attività scolastica, facendo uso delle risorse disponibili. Un tempo si privilegiava la "Pedagogia degli obiettivi", che promuoveva l'interesse dei docenti che operavano nella scuola dell'obbligo.

I docenti, però, avvertirono l'esigenza di trovare più ampi spazi di autonomia nell'insegnamento e nel programmare la loro attività in forma razionale, reale, assumendo una rilevante responsabilità ed ebbero riconosciuto il diritto alla libertà di insegnamento.

Rapporto tra programma e programmazione

Programmare significa poter e saper prevedere e riordinare i processi che si esprimono nel contesto della realtà scolastica. Nel programmare, cioè, si evidenziano i fini e gli obiettivi. L'azione educativa, pertanto, deve commisurarsi alla natura dei processi che si intendono promuovere. Programmare, quindi, corrisponde a tre esigenze essenziali:

- per la sua natura intenzionale e formativa deve definire finalità e obiettivi educativi, conferendo concretezza operativa ai principi generali, semplificando i procedimenti educativi sulle effettive possibilità di ciascun alunno;
- allo scopo di promuovere e facilitare i processi educativi, la programmazione deve specificare il quadro dei contenuti dell'insegnamento, che devono motivare i processi fondamentali della crescita della personalità degli alunni;
- nel rispetto dei principi del prevedere e del riordinare, la programmazione deve indicare le strategie didattiche, ossia i mezzi e gli strumenti che rendono possibile itinerari educativi differenziati

in rapporto alle diverse potenzialità e capacità dei singoli alunni in una data realtà.

Programma e Programmazione, quindi, costituiscono momenti di un unico processo.

Il programma stabilisce ciò che si deve fare, contiene delle scelte educative che hanno valore per tutti gli alunni della comunità scolastica nazionale. Secondo Scurati, il programma nazionale contribuisce a costruire il senso della comunità che unifica e offre all'alunno la cultura nazionale in tutte le sue espressioni.

In sostanza, la programmazione rappresenta lo strumento principale per consentire al progetto generale, quello dei programmi nazionali, di calarsi nella situazione reale in cui opera la singola scuola, in un determinato posto, con i suoi docenti e le sue strutture, con gli alunni; deve, quindi, correlare le esigenze emergenti da questa situazione con i principi e i contenuti dei programmi nazionali e le indicazioni curricolari.

La programmazione è un progetto articolato, controllabile di scelte non definitive, perché propositive e verificabili; essa diventa lo strumento efficace per calare i programmi nelle specifiche esigenze ambientali e degli alunni. E se le scelte didattiche, si dovessero dimostrare non adeguate, esse verrebbero ad assumere il valore di variabili indipendenti.

In definitiva, la programmazione risponde alle esigenze di operare in contesti differenti nella prospettiva di raggiungere risultati omogenei ed equivalenti.

I programmi della scuola elementare utilizzano anche altre denominazioni: la programmazione educativa e didattica.

Secondo Lawton, a livello nazionale, c'è bisogno di un curriculum comune, a livello di scuola è necessario che i docenti discutano con i genitori, gli alunni e le altre agenzie educative, presenti sul territorio: a livello di singola classe deve essere lasciata ai docenti ampia libertà di programmare i loro piani di lavoro e di insegnamento.

Rapporto tra programmazione e valutazione

La legge 517 del 1977 prevede tre livelli di programmazione: educativa, didattica e delle attività integrative scolastiche. La legge stabilisce anche tempi e modalità della programmazione, da effettuarsi nel periodo che va al primo settembre all'inizio delle lezioni.

Diversamente dalle attività integrative previste dalla legge 820 del 1971, che avvia la sperimentazione del Tempo Pieno, le attività integrative, previste dalla legge, devono essere organizzate e realizzate durante il normale orario scolastico a livello di interclasse, attraverso la strategia didattica delle classi aperte e della individualizzazione e il lavoro di gruppo.

Tali attività hanno lo scopo di ampliare il progetto formativo e favorire attività di recupero e di supporto personalizzato per gli alunni che incontrano difficoltà di apprendimento, ivi compresi i soggetti diversa-

mente abili. La valutazione è strettamente connessa con la programmazione, si valuta per accertare la rispondenza degli obiettivi programmati alle effettive possibilità e capacità degli alunni e, se è il caso, rivedere, modificare eventualmente il percorso programmato in relazione ai risultati conseguiti dagli alunni stessi.

Con Ordinanza ministeriale n. 236 del 2 giugno 1993, sono state introdotte nuove modalità di valutazione nella scuola elementare e media.

Secondo quanto afferma detta Ordinanza, la valutazione deve avere carattere formativo, non sommativo, non sanzionatorio. Essa implica anche la revisione delle competenze del docente nel suo rapporto con l'alunno; vuole significare, in sostanza, che valutare significa non giudicare o emettere sentenze, ma "conoscere per educare".

La valutazione, pertanto, diventa un momento rilevante del processo di apprendimento dell'alunno. Prematuri giudizi negativi finirebbero con l'ostacolare lo sviluppo della personalità dell'alunno e potrebbero costituire motivo disincentivante dell'interesse all'apprendimento. Emerge, di conseguenza, che la scuola dell'obbligo non può essere selettiva, perché il tal senso sarebbe una palese contraddizione con le finalità stesse del suo ruolo e della sua funzione. Essa, infatti, non è chiamata a scegliere tra gli alunni i più bravi e i meno bravi, ma al contrario deve assicurare a tutti gli alunni l'acquisizione di quelle capacità e di quei valori che caratterizzeranno la loro partecipazione alla vita

della società e dello Stato, come cittadini consapevoli dei loro diritti e dei loro doveri. È necessario, pertanto, che la valutazione perda il suo carattere fiscale, si collochi in una prospettiva educativa e si configuri in una dimensione “diagnostica”, diventando di fatto un momento strutturale dell’azione didattica, perché consente di verificare l’efficacia, la rispondenza e la congruità dell’intervento metodologico e didattico, rispetto ai dati iniziali, agli obiettivi, alla scelta dei contenuti e all’utilizzo delle strategie didattiche.

La valutazione, in sostanza, secondo quanto detta l’Ordinanza Ministeriale n. 236, deve assumere carattere promozionale, formativo e orientativo, adeguando il percorso didattico alle effettive esigenze dell’allunno diventando strumento di controllo tecnico e oggettivo del lavoro del docente. In tale ottica, essa diventa un indicatore dell’efficacia dell’insegnamento, del metodo con il quale il docente sia riuscito a fornire occasioni di rielaborazione personale dei contenuti culturali, programmati e a facilitare l’apprendimento. Il mancato apprendimento può significare, spesso, l’adozione di modalità didattiche inadeguate, che deve indurre il docente a mettersi in discussione e valutare quali strategie siano più idonee da adottare. In definitiva, la valutazione nella scuola dell’obbligo deve proporsi di realizzare due finalità:

- raccordare, in maniera organica, le azioni e gli itinerari della programmazione didattica con le fasi e i momenti della verifica;

- correlare le responsabilità collegiali e le responsabilità individuali dei docenti in un quadro generale di definizione dei tempi e dei modi di osservazione e rilevazione in modo da rendere oggettive le valutazioni intermedie e finali degli alunni.

Queste due finalità costituiscono i principi condivisi dalla più moderna problematica docimologica.

Viene, pertanto, a configurarsi un quadro di funzioni, collegate fra loro, operanti su piani distinti, ma convergenti, quali:

- raccordare la programmazione;
- collegare l'insegnamento con la lettura in itinere dell'esperienza;
- modulare la conoscenza diagnostica con la flessibilità didattica;
- integrare la considerazione degli elementi qualitativi con quelli quantitativi e con quelli valutativi.

In una valutazione così intesa, muta profondamente il ruolo e la funzione del docente che deve prendere in considerazione il suo modo di rapportarsi all'esperienza scolastica e maturare il senso di una progressiva autonomia.

Non può e non deve apparire come colui che dà il voto, ma come fattore dinamico della relazione educativa che promuove e facilita la crescita.

Indicazioni nazionali curricolari per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo della scuola elementare

Le indicazioni 2012 sono state accompagnate da 3 anni di sperimentazione, assistita dal Comitato Scientifico Nazionale.

Le reti di scuola che hanno partecipato alla sperimentazione, hanno posto l'attenzione sul curricolo, sugli strumenti didattici e sulle modalità di apprendimento.

Nella premessa ci sono degli elementi di riflessione sul ruolo della scuola nell'attuale società e sul significato dell'istruzione come mezzo per facilitare la formazione della persona e del cittadino, che è uno dei compiti primari attribuiti alla scuola elementare dai vigenti programmi del 1985: "Formazione dell'uomo e del cittadino".

Nel capitolo delle indicazioni: "scuola, cultura, persona" e nella descrizione "la scuola nel nuovo scenario", si legge: "la scuola deve promuovere la capacità degli studenti di dare un senso alle loro esperienze, allo scopo di ridurre la frammentazione e il carattere episodico che rischiano di caratterizzare la vita dei bambini e degli adolescenti".

Ne deriva che la scuola ha il compito di promuovere l'apprendimento, ma nello stesso tempo, favorire il "saper stare nel mondo".

Non si può ignorare che oggi, per il fenomeno dei flussi migratori, sono presenti nelle nostre scuole

molteplicità culturali e linguistiche per cui l'intercultura è il modello che deve permettere a tutti i bambini, fanciulli e adolescenti il "riconoscimento reciproco dell'identità di ciascuno". È utile, altresì, considerare il richiamo alla presenza di vecchie e nuove forme di emarginazione culturale e di analfabetismo, anche di ritorno, che rischiano di impedire a molti, l'esercizio di una "cittadinanza attiva", che rientra tra i diritti fondamentali della persona, costituzionalmente sanciti.

Un richiamo in tal senso, è presente già nei vigenti programmi della scuola elementare, tra le finalità, "educare alla convivenza democratica", con riferimento all'art. 3 della Carta Costituzionale della Repubblica.

Si tratta di una finalità difficile da raggiungere perché non è facile far comprendere al fanciullo, regole codificate dall'adulto. È necessario, pertanto, creare nella vita della scuola momenti di serena e pacifica convivenza per far acquisire i principi dello stare insieme, di tolleranza, di rispetto reciproco, di collaborare, confrontarsi, di accettare la specifica identità di ciascuno. Accettare, infine, le diverse culture come fonte di arricchimento culturale di tutti e acquisire quei valori universalmente condivisi.

Fare scuola, quindi, secondo le indicazioni curricolari, significa mettere in relazione i diversi modi di apprendimento con un'attività di guida attenta al metodo, ai nuovi Media e alla ricerca multidimensionale. Ciò significa ampliare, consolidare le competenze e i

saperi di Base che i bambini hanno già acquisito in ambito familiare, nella scuola dell'Infanzia e nei vari contesti di vita, che costituiscono le fondamenta per la costruzione di un sapere permanente e ricorrente. In tale scenario, affermano le indicazioni, la scuola ha il compito specifico di promuovere negli alunni l'apprendimento dei saperi e dei linguaggi di Base e l'acquisizione degli strumenti di pensiero necessari per apprendere a selezionare le informazioni, per maturare senso critico e autonomia di pensiero.

In tale ipotesi, si matura il concetto di "cittadinanza attiva", sancita dalla Costituzione di "garantire e di promuovere la dignità e l'uguaglianza di tutti gli studenti, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali".

Fin dal 2008, le indicazioni hanno introdotto nei curricula l'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione", con lo scopo di promuovere negli alunni la conoscenza della Carta Costituzionale, soprattutto nella parte che riguarda gli articoli sull'Organizzazione dello Stato. Le indicazioni richiamano l'aspetto universale dell'insegnamento della storia che non insegna solo il docente di storia, ma tutti i docenti sono invitati a perseguirlo nell'ambito di tutte le attività ordinarie proprie. Nelle indicazioni, si legge: "È compito peculiare di questo ciclo scolastico - il primo - porre le basi per l'esercizio della "cittadinanza attiva" potenziando e ampliando gli apprendimenti promossi nella scuola dell'Infanzia.

L'educazione alla "Cittadinanza" viene promossa attraverso esperienze significative, che consentono di apprendere il concreto prendersi cura di se stessi, degli altri, dell'ambiente che favoriscono forme di cooperazione e di solidarietà", che possono essere consolidate attraverso strategie didattiche di individualizzazione e attività di gruppo, che costituiscono le opportunità più utili e necessarie per rendere effettivamente praticabile la convivenza civile.

L'educazione alla "Cittadinanza", implica, inoltre, la costruzione del senso della legalità e lo sviluppo di un'etica delle responsabilità, che si realizzano nell'impegno di assumere atteggiamenti che producano il miglioramento del proprio contesto di vita, a partire dalla vita quotidiana della scuola: cura del giardino, e del cortile, custodia dei sussidi didattici, della documentazione, fino alle prime partecipazione alle decisioni comuni.

Un ruolo rilevante viene attribuito alla lingua italiana, considerato il mezzo espressivo decisivo per l'esplorazione del mondo e l'organizzazione del pensiero.

Tutti i docenti, hanno la responsabilità di garantire la padronanza della lingua italiana, valorizzando i linguaggi naturali, le lingue comunitarie.

Solo così intesa, la scuola diventa il luogo privilegiato di apprendimento e di confronto libero e pluralistico.

Continuità e/o raccordo tra scuola materna-elementare e media: riferimenti programmatici e normativi

La necessità di una continuità educativa e di un raccordo contenutistico, metodologico e didattico tra le scuole del sistema formativo di Base, nasce come esigenza di garantire all'alunno un percorso di apprendimento caratterizzato da gradualità, continuità e progressività, al di là della segmentazione dei vari ordini di scuola.

Nei testi programmatici delle tre scuole vi sono delle indicazioni in merito che assumono la funzione di compito specifico assegnato a ciascuna di esse.

La prima indicazione, in ordine temporale, è riscontrabile nei programmi della scuola media del 1979, nella premessa dei quali si legge: "Successiva alla scuola primaria, la scuola media si colloca all'interno del processo unitario di sviluppo nella formazione che si consegue attraverso la continuità dinamica dei contenuti e delle metodologie, nell'arco dell'istruzione obbligatoria; essa persegue con sviluppi originali, conformi alla materia specifica di scuola secondaria di primo grado, il raggiungimento di una preparazione culturale di Base e pone le premesse per l'ulteriore educazione permanente e ricorrente".

Dal contesto, emerge la preoccupazione del legislatore di evitare che nel passaggio alla scuola media venga azzerato tutto il mondo culturale delle esperienze e delle competenze maturate dall'alunno nella scuola

primaria. In realtà, il passaggio dalla scuola elementare alla scuola media, presenta una serie di problemi per gli alunni. La presenza di un solo docente agevola i rapporti affettivi e umani; non sono rari i casi di alunni che subiscono disorientamenti che si ripercuotono negativamente sullo stesso processo di apprendimento. Molti insuccessi scolastici dipendono proprio dal passaggio da un modello "monogamico" ad un modello "poligamico".

Il maestro è un sicuro punto di riferimento, mentre i professori sono modelli diversi per carattere e personalità. Per evitare tali difficoltà, Mazzetti ipotizza la necessità di istituire un ciclo intermedio tra scuola elementare e scuola media.

La questione di un raccordo tra scuola elementare e scuola media, come si evince, risulta essere molto complessa. Si tratta, però, di una questione già posta, per alcuni versi, dalla legge 517 del 1977. Il problema è quello di creare più stretti rapporti tra le due scuole, in modo che il processo formativo dell'alunno risulti il più armonico possibile. Ciò perché anche se ciascuna di esse è chiamata a svolgere compiti e fini propri, tutte e due danno vita ad una struttura formativa che ormai viene percorsa dalla quasi totalità dei bambini. Ed è all'interno di questo itinerario che bisogna garantire la continuità nella differenziazione con un equilibrio tra le istanze unitarie delle due scuole, nel rispetto delle istanze di articolazione legate all'evoluzione delle capacità dell'alunno. Ciò richiede una diversa professionalità docente e un raccordo tra i

contenuti, le indicazioni metodologiche e didattiche tra le due scuole. Sono condizioni praticabili, le quali però talvolta cozzano contro, non tanto la normativa, quanto contro una radicata "forma mentis" pedagogica. È probabile, pertanto, che al di là delle esigenze manifestate, continueranno a perdurare situazioni di contrasto e di confusione.

In primo luogo perché lo stesso concetto di continuità, se non si consideri come raccordo e correlazione, può generare equivoci; raccordo richiesto soprattutto dalla continuità dello sviluppo evolutivo dell'alunno. Ma, tale raccordo non deve spingere la scuola elementare ad adeguarsi a quella Media perché in tale ipotesi diventerebbe anticipatrice e forzerebbe i compiti di ogni fase istituzionale dell'educazione, annullando la lezione pedagogica della gradualità e della progressività.

Sarebbe opportuno, pertanto, che tutta la scuola di Base fosse raccordata mediante programmi, metodi, contenuti e, soprattutto, attraverso la conoscenza psico-sociologica dell'alunno e della sua esperienza pregressa.

Nei programmi del 1985, tuttora vigenti, della scuola elementare, nella premessa si legge: "la scuola elementare attua il suo compito nell'ambito dell'istruzione inferiore impartita per almeno otto anni, obbligatoria e gratuita. La scuola elementare contribuisce in ragione delle sue specifiche finalità educative e didattiche, anche mediante forme di raccordo pedagogico, curricolare e organizzativo con la scuola materna e con la

successiva scuola Media a promuovere la continuità del processo educativo, condizione questa essenziale per assicurare agli alunni il positivo conseguimento dell'istruzione obbligatoria".

È un riconoscimento, attribuito alla scuola elementare di notevole rilevanza culturale e metodologico-didattica, soprattutto per la Commissione Fassino, che nel proporre le linee dei programmi aveva sostenuto il problema in termini più generali e aveva proposto la collocazione della scuola elementare all'interno del sistema formativo di Base. Sulla base del ruolo che viene ad assumere, però, la Scuola elementare perde la funzione della prima alfabetizzazione. Essa, cioè, non è più la scuola del leggere, scrivere e far di conto perché deve condividere questo compito con i livelli di scuola che la precedono e la seguono. Il primo avvio alla conquista degli alfabeti della cultura dipende anche dal contesto di vita in cui il bambino vive e nel quale compie le sue prime esperienze.

Il tema della continuità, trova una ulteriore indicazione negli Orientamenti del 1991 della scuola dell'Infanzia. Nel paragrafo "il bambino e la sua scuola" si legge: "L'identità culturale del bambino che la scuola materna è chiamata ad assumere come dato fondamentale di riferimento della sua progettualità, si sostanzia in un complesso intreccio di influenze. Le modalità di sviluppo personale, inoltre, presentano dinamiche evolutive che possono non corrispondere ai passaggi formali fra le diverse istituzioni educative. Ciò esige, da parte della scuola, la capacità di porsi in

continuità e in complementarità con le esperienze che il bambino compie nei suoi ambienti di vita, median-dole culturalmente e collocandole in una prospettiva di sviluppo educativo”.

Risulta, pertanto, evidente la necessità di costruire un “sistema di rapporti interattivi tra scuola materna e le altre istituzioni educative ad essa contigue, che la configuri come contesto educativo e di apprendimento, saldamente raccordato con tutte le esperienze precedenti, collaterali e successive del bambino”, si afferma, cioè, il principio che il raccordo esige una continuità orizzontale e verticale.

Sul piano normativo, il problema è oggetto della legge 148 del 1990 e del D.M. del 16 novembre 1992, trasmesso alle scuole con la circolare n. 339, stessa data. L’art. 1 della legge afferma: “la scuola elementare anche mediante forme di raccordo pedagogico, curricolare e organizzativo con la scuola materna e con la scuola media, contribuisce a realizzare la continuità del processo educativo”.

La Circolare Ministeriale, inoltre, recita: “il problema della continuità educativa nel sistema formativo di Base nasce come risposta al bisogno di sviluppo unitario e coerente dei singoli soggetti di apprendimento al di là della segmentazione dei vari gradi di scuola, legata del resto a ragioni storiche, ormai superate”.

Dal contesto delle indicazioni programmatiche, e normative emergono i seguenti punti fondamentali:

- che il concetto di continuità va inteso soprattutto come raccordo pedagogico, curricolare, organizzativo e metodologico -didattico;
- che la continuità va realizzata nel rispetto della specificità e delle attribuzioni di ciascuna scuola;
- che vada salvaguardato il principio della differenza nella continuità;
- che la continuità sia intesa in senso orizzontale-come raccordo tra la scuole e gli altri contesti di vita del bambino e -come raccordo in senso verticale, ossia tra i diversi ordini di scuola.

Il problema vero, è come raccordare scuola materna-scuola elementare e scuola elementare scuola media. Raccordare scuola materna-scuola elementare è stato oggetto di numerose sperimentazioni, fondate ricerche, che hanno riguardato: programmazioni didattiche congiunte, sistemi di valutazione degli alunni, comunicazione dei dati alle famiglie, formazione delle classi iniziali. Per quanto riguarda la formazione delle classi iniziali, si tratta di un'area nella quale sono state realizzate diverse esperienze che hanno messo in luce quanto sia importante conoscere il grado di sviluppo e di formazione precedente ai fini della formazione delle classi.

Tra le aree di possibile raccordo, la più importante sembra essere la programmazione didattica congiunta per identificare, all'interno di un intervento didattico, ciò che è proprio e specifico e che richiede una metodologia congruente.

Oggi, la quasi totalità dei bambini dai 3 ai 6 anni frequenta la scuola materna; ciò ha portato a considerare la scuola elementare in maniera diversa, rendendo consapevoli tutti che il bambino che inizia la scuola elementare ha già una propria cultura che non può essere azzerata. A ciò si aggiunge che gli studi più recenti hanno dimostrato che non si possono far coincidere le fasi dello sviluppo evolutivo del bambino con le discontinuità scolastiche. Gli studi del Piaget sullo sviluppo evolutivo hanno messo in luce che gli stadi di sviluppo non corrispondono a età cronologiche precise né a scansioni corrispondenti a quelle dei gradi scolastici.

Continuità, quindi, non significa uniformità o mancanza di novità e di cambiamento, ma significa che in ogni fase evolutiva non si possono azzerare le competenze già acquisite, non si può disconoscere la storia del bambino. In secondo luogo, la continuità non si può intendere come anticipazione di metodi e contenuti della scuola che segue, ma in senso bidirezionale. Non è da escludere che soprattutto nelle prime classi elementari si possono realizzare forme di organizzazione che caratterizzano le migliori esperienze della scuola dell'Infanzia.

In conclusione, si ritiene che il problema possa essere risolto confermando il principio della differenza nella continuità. Tale principio rappresenterebbe il necessario e logico legame dell'educazione posta in essere dalle tre scuole ed avrebbe lo scopo di adeguare il carico di lavoro degli alunni alle loro effettive capacità

e possibilità. Infine, il principio della differenza trova sostegno nel fatto che la Scuola media, in continuazione con l'operato della scuola primaria ha come suo compito quello di "elevare il livello di educazione e di istruzione personale di ciascun cittadino e generale di tutto il popolo".

CONCLUSIONE

La ricerca, che ho condotto con acume e particolare attenzione, ha consolidato in me la convinzione che i valori e i principi su cui si fonda una scuola, che abbia come compito specifico, la formazione di uomini e cittadini che sappiano contribuire a mutare il corso degli eventi e garantire un futuro di libertà, di democrazia e di giustizia sociale alle future generazioni, è un compito di rilevante importanza culturale e sociale, oltre che complesso e difficile.

La Montessori dice che l'educazione serve a "svegliare l'uomo che dorme nell'animo del bambino". È dovere, pertanto, di tutti operare per svegliare l'uomo, farlo crescere perché diventi un uomo e un cittadino responsabile, consapevole dei diritti e dei doveri, costituzionalmente sanciti e regolino la vita della comunità.

Occorre, però, eliminare tutte quelle forme di resistenza che, malgrado un quadro normativo esistente e un costume scolastico consolidato, considerano ancora l'alunno "un vaso da riempire e non un focolaio da accendere", espressione coniata da Platone.

I tanti bambini, fanciulli, adolescenti che frequentano le nostre scuole saranno i futuri politici, amministratori, magistrati, imprenditori.

È necessario, pertanto, che nella scuola, oltre alle tecniche del leggere, scrivere e far di conto, gli alunni maturino la consapevolezza dei valori di democrazia,

di civiltà, di solidarietà, di legalità che caratterizzeranno la loro vita adulta.

La situazione attuale, è contrassegnata da una molteplicità di contraddizioni, risulta priva di quei punti di riferimento che hanno caratterizzato la società agricolo-contadina.

Emerge, allora, la necessità di un più generale impegno civile, politico al servizio di un progetto di trasformazione della scuola, della professionalità del personale docente e della società stessa.

D'altra parte, non è ipotizzabile, nell'attuale momento storico, una scuola senza "scelte valoriali", in un momento in cui l'uomo rischia di perdere la propria identità per il pericolo imminente della massificazione. Contro questo rischio, necessita un'educazione che fornisca all'uomo la capacità critica di riflettere sulla realtà e di percepire il suo modo di essere nella società.

L'intento della ricerca è di invitare tutti coloro che operano nella scuola ad una riflessione intelligente sui problemi che agitano il mondo della scuola, approfondire le tematiche e ricercare, sulla base delle indicazioni e dei suggerimenti contenuti nel testo, nuove soluzioni a problemi complessi e di elevato spessore metodologico e didattico.

APPENDICE

NORME DI STATO GIURIDICO DEL PERSONALE DOCENTE CON INCARICO A TEMPO INDETERMINATO

Lo stato giuridico del personale docente trae le sue fondamenta giuridiche dal D.P.R. n.417 del 1974, confluite nel T.U. delle leggi sulla scuola n. 297 del 16 aprile 1994 e, per la parte non prevista, dal T.U. degli Impiegati civili dello Stato n. 3 del 10 gennaio 1957 oltre che dalla parte normativa del Contratto collettivo Nazione del comparto scuola.

Reclutamento

Gli insegnanti vengono assunti tramite pubblici concorsi: il D.P.R. 417 del 1974 prevede due tipi di concorso:

- concorso ordinario per titoli ed esami;
- concorso per soli titoli.

Gli insegnanti collocati utilmente nella graduatoria, in ragione del numero dei posti messi a concorso, vengono convocati per la stipula del contratto individuale di lavoro e per l'assegnazione della sede di servizio. Con la sottoscrizione del contratto e la conseguente assunzione di servizio, tra l'insegnante e lo Stato si stabilisce un rapporto d'impiego da cui discendono i diritti e i doveri:

Diritto al posto

L'insegnante viene nominato in prova. Superato il periodo di prova e/o l'anno di formazione, previsto per i docenti assunti tramite regolare concorso, viene confermato a Tempo Indeterminato.

La prova o l'anno di formazione consiste nella prestazione di almeno 180 giorni di effettivo servizio e la partecipazione ad un corso di formazione di 40 ore. Al termine del corso, l'insegnante discute una relazione su argomento scelto e discusso durante il corso, davanti al Comitato di valutazione del servizio.

La prova può essere rinviata o per mancanza della prestazione dei giorni di servizio previsti o per mancata o incompleta partecipazione al corso di formazione o per gli impedimenti previsti per legge, quali prestazione del servizio militare o assenza per maternità, per le donne.

In caso di esito sfavorevole della prova, l'insegnante è dispensato dal servizio, salvo eventuale proroga di un anno da parte dell'Ufficio scolastico regionale.

Diritto all'esercizio della funzione docente

L'insegnante ha il diritto di esercitare la funzione e i compiti previsti nel contratto individuale di lavoro sottoscritto.

Diritto allo stipendio e alla progressione di carriera

L'insegnante sulla base degli anni di servizio effettivamente prestati ha diritto alla seguente anzianità di servizio:

- da 0-2 anni prima fascia stipendiale;
- da 3-8 anni seconda fascia stipendiale;
- da 9-14 anni terza fascia stipendiale;
- da 15-20 anni quarta fascia stipendiale;
- da 21-27 anni quinta fascia stipendiale;
- da 28-35 anni sesta fascia stipendiale;
- da 35 anni in poi settima e ultima fascia stipendiale.

Diritti sindacali

I diritti sindacali e le libertà sindacali, sono disciplinati dagli articoli 54 e 55 del Decreto legislativo n. 29 del 1993 e dalla legge n. 300 del 1970. Per effetto di tale diritto, l'insegnante può ricoprire cariche sindacali, può riunirsi nei locali della scuola, fuori dell'orario di servizio e anche durante il normale orario delle lezioni per non più di 10 ore annue.

Di norma, può essere tenuta un'assemblea sindacale al mese, o comunque non più di due. L'ordine del giorno deve riguardare materia sindacale. Le assemblee devono essere indette da organizzazioni sindacali che organizzano il personale scolastico su base nazionale, o congiuntamente dai responsabili delle R.S.U.

Le assemblee che coincidono con l'orario delle lezioni, devono svolgersi all'inizio o al termine delle attività didattiche.

La convocazione deve essere resa al Capo d'Istituto almeno 6 giorni prima, che ne dà avviso al personale scolastico e ai genitori degli alunni. Ciascuna assemblea può avere la durata massima di due ore.

Diritto ai congedi, ai permessi e alle aspettative

Congedo ordinario per ferie

L'insegnante ha diritto a un congedo per ferie di gg. 32 retribuiti, comprensivo delle due giornate previste dall'art. 1 lettera a) della legge 23 dicembre 1977 n. 937, più le 4 giornate per festività soppresse da usufruire nel corso dell'anno scolastico cui si riferiscono, esclusivamente durante il termine delle lezioni e degli esami e l'inizio dell'anno scolastico successivo, ovvero durante i periodi intrannuali di sospensione dell'attività, didattica.

Nel caso in cui, per motivate esigenze di servizio, o di carattere personale o malattia, il periodo di ferie non godute può essere fruito entro l'anno scolastico successivo, anche nei periodi di normale attività didattica con esclusione del periodo di avvio dell'anno scolastico e di quello degli scrutini e degli esami.

Diritto ai permessi retribuiti

L'insegnante può usufruire dei seguenti permessi retribuiti:

- giorni otto per anno scolastico per la partecipazione ad esami o concorsi;
- giorni tre al mese ai sensi e per gli effetti dell'art. 33 della legge n. 104 del 5 febbraio 1992;

Assenza retribuita

Per effetto di sentenze della Corte Costituzionale, ogni lavoratore dipendente può astenersi dal lavoro, per un periodo di anni due, per assistere congiunti

disabili in situazione di gravità.

I lavoratori che possono beneficiare del congedo, in ordine di priorità sono:

- il coniuge convivente;
- i genitori naturali, adottivi, affidatari;
- uno dei figli conviventi, nei casi in cui il coniuge convivente ed ambedue i genitori siano mancanti, deceduti o afflitti da patologie invalidanti;
- uno dei fratelli o sorelle conviventi della persona disabile in situazione di gravità, nel caso in cui manchino il coniuge, entrambi i genitori e i figli;
- un parente o affine, entro il terzo grado convivente, nel caso in cui manchino il coniuge, entrambi i genitori, figli, fratelli e sorelle;
- uno dei figli non ancora convivente con la persona disabile, ma che tale convivenza si instauri successivamente, nel caso in cui vengono a mancare tutte le persone che in precedenza provvedevano alla sua assistenza.

Per usufruire del congedo, a parte la convivenza, è necessario che la persona disabile sia stata riconosciuta in situazione di gravità, non è ricoverata a tempo pieno presso un Istituto, che i sanitari richiedano l'assistenza. Il congedo ha una durata massima di 2 anni, nell'arco della vita lavorativa del richiedente e può essere utilizzato in maniera continuativa o frazionata. La domanda va presentata all'Ente, datore di lavoro. Il richiedente ha diritto ad una indennità, a carico dell'Amministrazione di appartenenza, pari alla retribuzione percepita nel mese che precede il conge-

do. L'indennità e la contribuzione figurativa, nel 2019, sono riconosciute fino ad un importo massimo di 43.495,38 euro.

Durante il periodo di congedo, non si matura il diritto alle ferie, alla tredicesima mensilità e al trattamento di fine rapporto.

- giorni tre, in caso di lutto, per perdita del coniuge o di parenti e affini entro il primo grado di parentela;
- giorni tre per motivi personali o familiari, debitamente documentati o autocertificati. Per gli stessi motivi, l'insegnante può usufruire di sei giorni di ferie anticipate, durante il periodo di attività didattica;
- giorni quindici continuativi per matrimonio.

Durante i suddetti periodi spetta l'intera retribuzione con la esclusione dei compensi per attività aggiuntive.

Diritto ai permessi brevi

Compatibilmente con le esigenze di servizio, all'insegnante possono essere concessi permessi brevi, di durata non superiore alla metà dell'orario di servizio giornaliero e comunque non oltre due ore. L'insegnante è tenuto a recuperare le ore non lavorate entro i due mesi successivi a quello della fruizione.

Permessi per diritto allo studio

L'insegnante può chiedere, in aggiunta agli altri, dei permessi retribuiti nella misura massima di 150 ore

annue individuali, ai sensi e per gli effetti dell'art. 3 del D. P. R. n. 395 del 1988.

La fruizione di tali permessi è finalizzata alla frequenza di corsi per il conseguimento di vari titoli di studio, ivi compreso i corsi di specializzazione per l'insegnamento su posti di sostegno.

I periodi di fruizione di tali permessi sono compresi tra il primo gennaio e il 31 dicembre di ogni anno. L'insegnante è tenuto, a presentare al capo d'Istituto certificazione della frequenza. Nel caso in cui l'insegnante ometta di presentare tale certificazione, i permessi goduti saranno considerati come assenza senza assegni.

Il docente, inoltre, può assentarsi per i seguenti motivi:

- nomina a giudice popolare: l'insegnante è tenuto ad assentarsi per tutto il periodo necessario con diritto all'intero trattamento economico - legge 287 del 1961, art. II e C.M. n. 76 del 1959;
- assenza in occasione di campagna elettorale: l'insegnante può usufruire di congedo, ove non ostino particolari esigenze di servizio, considerati per motivi di famiglia, con trattamento economico all'80%;
- assenza per motivi elettorali: per il servizio prestato presso seggi elettorali, sono concessi giorni di ferie retribuite, in aggiunte a quelle normali - D.P.R. n. 361 del 1957;
- assenza per motivi profilattici: è concessa non solo a coloro che sono affetti da malattie contagiose,

ma anche a coloro che convivono o abbiano avuto contatto con persone affette. L'allontanamento dura per il tutto il tempo necessario, a giudizio del sanitario competente;

- assenze per malattia: possono essere concessi per motivi di salute non oltre 18 mesi in un triennio: i primi nove mesi con diritto all'intero trattamento economico, i secondi tre mesi con retribuzione al 90 per cento, gli ulteriori sei mesi con retribuzione ridotta al 50 per cento. L'ulteriore periodo di assenza di 18 mesi, non dà diritto ad alcuna retribuzione, ma solamente alla conservazione del posto;
- partecipazione a commissioni di concorso: gli insegnanti nominati commissari di concorso sono esonerati dal servizio per tutto il periodo di espletamento del concorso, ai sensi dell'art. 5 della legge 270 del 1982;
- assenza per mandato amministrativo: gli insegnanti, eletti a cariche pubbliche Sindaco di Comune capoluogo di Provincia o di Comune con oltre 50.000 abitanti, assessore di Comune con oltre 100.000 abitanti, a norma della legge n. 1078 del 1966, nonché Parlamentari e Consiglieri Regionali, sono collocati in aspettativa con possibilità di opzione tra il trattamento economico in godimento o quello risultante dalla carica ricoperta. Il periodo di assenza è considerato a tutti gli effetti come servizio d'Istituto, tranne che per l'anno di formazione, il cui termine viene retrodatato. Gli insegnanti, eletti a cariche pubbliche, che non possono chiede-

re l'aspettativa possono essere autorizzati ad assentarsi dal servizio, dietro richiesta documentata, ogni volta che lo richiede il loro mandato: partecipazione alle riunioni del Consiglio, della giunta e/o di Commissioni.

Diritto di astenersi dal lavoro per violenza di genere

Il decreto legislativo n. 80 del 2015 riconosce alle lavoratrici dipendenti del settore pubblico e privato, inserite in percorsi di protezione, certificati da servizi sociali, dai centri antiviolenza e dalle case di rifugio, il diritto di assentarsi dal lavoro per un periodo massimo di 90 giorni nell'arco di 3 anni.

Il congedo è fruibile con modalità giornaliera e oraria; in questo secondo caso per non più della metà dell'orario giornaliero di servizio.

È riconosciuto il diritto a percepire il 100% delle indennità fisse e continuative. Il periodo di congedo o di sospensione è valido a tutti gli effetti come servizio d'Istituto.

L'istanza può essere presentata in via telematica all'INPS, consegnando successivamente la documentazione in busta chiusa all'INPS territorialmente competente. La busta deve riportare l'iscrizione "Domanda congedo straordinario art. 24 D.L. n. 80/2015".

La lavoratrice dipendente, inoltre, è tenuta ad informare il proprio datore di lavoro, il Dirigente Scolastico per le insegnati, con almeno 7 giorni di preavviso, consegnando copia della certificazione e indicando inizio e termine del periodo di astensione.

Assenza per donazione di sangue.

Agli insegnanti che versano almeno 250 grammi di sangue è concesso un giorno di assenza dal servizio con diritto all'intera retribuzione

Assenza per infortunio sul lavoro o malattia dovuta a causa di servizio

In caso di infortunio sul lavoro, l'insegnante ha diritto alla conservazione del posto fino a completa guarigione, con diritto all'intera retribuzione. Il diritto di attivare la procedura per il riconoscimento della dipendenza da causa di servizio è stato abrogato con il D.L. n. 201 del 6/12/2011, convertito in legge n. 214 del 2011.

L'insegnante ha, inoltre, l'interesse legittimo alle aspettative riportate di seguito.

Aspettativa per motivi di famiglia

L'aspettativa continua ad essere regolata dagli articoli 69 e 70 del T.U., approvato con D.P.R. n. 3 del 10 gennaio 1957.

La richiesta presuppone un'istanza debitamente documentata al Capo d'Istituto che deve decidere entro un mese e ha la facoltà di accettare o respingere la domanda, di ritardarne l'accoglimento e ridurne la durata, per ragioni di servizio, da enunciarsi nel provvedimento.

L'aspettativa può essere revocata per gli stessi motivi, in qualsiasi momento. Può avere una durata mas-

sima di 12 mesi, senza alcuna retribuzione. Il tempo trascorso in aspettativa per motivi di famiglia non è computabile ai fini della progressione di carriera, del trattamento di quiescenza e di previdenza, delle ferie, in quanto trattasi di un interesse legittimo, ma non di un diritto soggettivo.

Aspettativa per motivi di studio e di ricerca

È equiparata all'aspettativa per motivi di famiglia. Per gli incarichi e Borse di studio, resta in vigore l'art. 453 del T.U. 297/1994.

Aspettativa per docenti di religione cattolica

L'aspettativa può essere concessa anche ai docenti di Religione cattolica ai sensi e per gli effetti del D.P.R. n. 3 del 10 gennaio 1957.

L'aspettativa per motivi di salute, prevista dall'art. 3 del D.P.R. 10 gennaio 1957, per effetto del contratto collettivo Nazionale del Comparto Scuola del 4 agosto 1955, è stata sostituita da:

Assenza per malattia

La nuova normativa, sul piano giuridico, somiglia solo in parte a quella prevista nel D.P.R. n. 3/57.

Infatti, non è più prevista una domanda da parte dell'insegnante e un conseguente atto da parte del Capo d'Istituto, ma solo una comunicazione di assenza per malattia. È cura del medico inviare online certificazione alla scuola di appartenenza che può disporre visita fiscale da parte dell'INPS.

Aspettativa coniugale

La legge n. 26 del 1960 prevede che il personale della scuola può chiedere di essere collocato in aspettativa, senza assegni, per tutto il periodo in cui il coniuge rimane all'estero. È un'aspettativa assimilabile a quella per motivi di famiglia per cui non è valida ai fini della progressione di carriera, di quiescenza, di previdenza, ferie, con l'unica caratteristica che non ha limite di durata. Può, però, essere negata per motivate esigenze di servizio.

Aspettativa per contrattisti e assegnisti universitari

Gli insegnanti, vincitori di concorso per contratti o di assegni biennali e quadriennali universitari, nonché di posti di dottorato di ricerca, sono collocati in aspettativa, senza assegni, per tutta la durata del contratto o dell'assegno.

Per il dottorato di ricerca è prevista la possibilità di conservare il trattamento economico in godimento.

Aspettativa per motivi religiosi

È equiparata all'aspettativa per motivi di famiglia ed è concessa agli insegnanti che si recano in missioni cattoliche, ai sensi della legge n. 268 del 12 dicembre 1928. È prevista solo per gli insegnanti della scuola elementare.

Aspettativa per servizio militare

Per il servizio militare di leva, l'insegnante è collocato d'Ufficio in aspettativa, senza alcuna retribuzione; per

il richiamo alle armi, è collocato in congedo straordinario per il primo mese e in Aspettativa per il restante periodo, con la retribuzione più favorevole, tra quella civile e quella militare. Il periodo è valido a tutti gli effetti, tranne che per il superamento del periodo di prova. In tale caso, la conferma viene retrodatata.

Aspettativa per mandato parlamentare

È concessa d'Ufficio sia agli insegnanti eletti parlamentari che ai non parlamentari, ma che siano diventati ministri o sottosegretari, ai sensi e per gli effetti dell'art. 47 della legge n. 146 del 1980. Il trattamento economico è disciplinato dall'art. 4 della legge n. 1261 e dalla circolare del Ministero del Tesoro n. 31 del 21 febbraio 1966. L'insegnante può optare per la retribuzione più favorevole. Gli eventuali assegni familiari cedono a carico dell'Amministrazione di appartenenza.

Assenza per maternità

Tutela delle lavoratrici madri - legge n. 1204 del 30 dicembre 1971, D.L.G.S. n. 151 del 2001, modificato dal D.L.G.S. n. 150 del 2009.

Le disposizioni della legge si applicano a tutto il personale. L'interruzione della gravidanza è considerata malattia se si verifica entro i sei mesi dall'inizio della gestazione; è considerata parto dopo il sesto mese, per cui rientra tra le assenze per maternità. In caso di parto prematuro alla lavoratrice madre spettano i mesi di astensione obbligatoria. Nel caso in cui, il figlio

premature sia ricoverato per un periodo di degenza presso una struttura ospedaliera pubblica o privata, la madre ha la facoltà di richiedere che il periodo non fruito possa decorrere dal giorno del rientro a casa del figlio. Alla lavoratrice, rientrata in servizio spettano, in ogni caso, i periodi di riposo previsti dall'articolo 39 del predetto Decreto Legislativo. Successivamente al periodo di astensione obbligatoria e fino al terzo anno di vita del bambino, alla madre lavoratrice, o in alternativa al padre lavoratore, sono riconosciuti 30 giorni per ciascun anno del bambino, computati complessivamente per entrambi i genitori. I genitori, inoltre, possono assentarsi, alternativamente, fino a 5 giorni lavorativi all'anno, per le malattie per ogni figlio in età dai 3 agli 8 anni.

L'art. 5 della legge prevede l'interdizione dal lavoro per gravi complicanze della gestazione. L'Ispettorato del Lavoro può disporre, sulla base di accertamento medico, l'interdizione dal lavoro della lavoratrice in stato di gravidanza, fino al periodo di astensione obbligatoria, fissato dall'art. 4 della legge.

Periodo di astensione facoltativa

La lavoratrice madre, ai sensi dell'art. 7 della legge, trascorso il periodo di astensione obbligatoria, può assentarsi dal servizio per un periodo di sei mesi, entro il primo anno di vita del bambino, durante il quale ha diritto alla conservazione del posto e ad una retribuzione intera per i primi 30 giorni, ridotta al 30 per cento per il rimanente periodo.

Periodo di riposo durante l'allattamento

L'art. 10, stabilisce che la lavoratrice madre ha diritto, durante il primo anno di vita del bambino, a un periodo di riposo di un'ora al giorno fino a 5 ore di servizio di 2 ore al giorno da 6 ore di servizio in poi. Gli istituti previsti dalla legge 1204, in virtù della parità tra uomini e donne - legge n. 903 del 9 dicembre 1977 - consentono al padre lavoratore di usufruire, in alternativa alla madre lavoratrice, dei permessi per astensione facoltativa delle malattie del bambino e del riposo durante l'allattamento.

I periodi di assenza previsti dalla legge sono computabili nell'anzianità di servizio a tutti gli effetti, tranne che per l'anno di formazione. In tal caso, la conferma in ruolo viene retrodatata.

Rientro in servizio dopo il 30 aprile

Allo scopo di garantire la continuità didattica, l'insegnante che sia stato assente per un periodo continuativo; non inferiore a 150 giorni e rientri in servizio dopo il 30 Aprile, viene impiegato nello svolgimento di interventi didattici ed educativi integrativi, di supplenze e di altri compiti connessi col funzionamento della scuola. Quando il rientro coinvolge le classi terminali del 2° Ciclo, i periodi di assenza continuativa sono ridotto a 90 giorni.

Diritto al trasferimento a domanda

L'insegnante può, ove lo desideri partecipare al trasferimento e/o all'assegnazione provvisoria nei termini

e secondo le modalità stabilite annualmente nell'Ordinanza Ministeriale sulla mobilità.

Doveri del personale docente:

L'Insegnante è tenuto all'osservanza dei seguenti doveri:

- esercitare con diligenza e professionalità i compiti derivanti dal suo profilo professionale;
- rispettare l'orario di servizio;
- favorire e garantire un rapporto di proficua collaborazione con i genitori degli alunni;
- non assentarsi dal lavoro senza la preventiva autorizzazione del Capo d'Istituto;
- non dedicarsi ad occupazioni estranee al servizio e ad attività lavorative ancorché non retribuite in periodi di assenza per malattia o infortunio;
- assicurare l'integrità degli alunni;
- tenere in ordine, registri, documenti e le altre forme di documentazione
- avere cura dei mobili, oggetti, strumenti e sussidi didattici a lui affidati;
- non avvalersi di quanto è di proprietà dello Stato per ragioni che non siano di servizio;
- non chiedere né accettare compensi a qualsiasi titolo in connessione con la propria attività lavorativa;
- dare tempestiva comunicazione all'Ufficio da cui dipende, in caso di malattia, salvo comprovato impedimento.

In estrema sintesi, l'insegnante è tenuto ad osservare i seguenti doveri:

- dovere di obbedienza gerarchica: l'insegnante è tenuto ad eseguire gli ordini e le disposizioni che gli vengono impartiti dal Capo d'Istituto o dagli Uffici scolastici superiori, inerenti alle proprie funzioni o mansioni. Se ritiene che siano palesemente illegittimi, può farne rimostranza, dichiarandone i motivi; se l'ordine viene rinnovato per iscritto, ha il dovere di darne esecuzione, tranne il caso in cui l'ordine sia vietato dalla legge penale o costituisca illecito di natura amministrativa;
- dovere di rispettare l'orario di servizio, costituito da 24 ore settimanali di attività didattica, di cui 2 ore da dedicare alla programmazione, più il monte ore annuale connesso con la funzione docente e con il funzionamento della scuola, deliberato dal collegio dei docenti, su proposta del Capo d'Istituto;
- divieto di cumulo d'impiego. Sulla base di quanto previsto dall'articolo 508 del T.U. del 16 aprile 1994 a. 297, il personale docente non può impartire lezioni ai propri alunni. Nel caso in cui assuma lezioni private, è tenuto ad informare il proprio Dirigente scolastico, al quale deve comunicare altresì l'elenco degli alunni e la loro provenienza. Ove le esigenze della scuola lo richiedano, il Dirigente scolastico può vietare l'assunzione delle lezioni private, o interdirlle la continuazione, sentito il Consiglio di Circolo o Istituto. Nessuno alunno

può essere esaminato dal docente dal quale abbia ricevuto lezioni private; gli esami e gli scrutini svoltisi in contravvenzione a tale divieto sono nulli; l'ufficio di docente non è cumulabile con altri incarichi, pubblici o privati, salvo quanto previsto dal comma 15 del predetto articolo: "al personale docente è consentito, previa autorizzazione del Dirigente scolastico, l'esercizio di libere professioni che non siano di pregiudizio all'assolvimento di tutte le attività inerenti alla funzione docente e siano compatibili con l'orario di insegnamento e di servizio".

Codice disciplinare

Costituzione comitato paritetico sul mobbing

Codice di condotta relativo alle molestie sessuali nei luoghi di lavoro

Per il Mobbing è prevista la costituzione di un Comitato Paritetico da parte del Direttore Scolastico Regionale con i seguenti compiti;

- a) raccogliere dati sul fenomeno
- b) individuare le possibili cause
- c) formulare proposte di azioni preventive e per la definizione dei codici di condotta.

Il Direttore dell'Ufficio Scolastico Regionale, sulla base delle proposte pervenutegli, adotta i seguenti provvedimenti:

- costituzione di uno sportello di ascolto;
- istituzione del consigliere/consigliera di fiducia;
- definizione del codice di condotta.

Per il codice di condotta relativo alle molestie sessuali nei luoghi di lavoro, il Direttore dell'Ufficio scolastico Regionale, dà applicazione, con un proprio atto, al codice di condotta relativo ai provvedimenti da assumere nella lotta contro le molestie sessuali nei luoghi di lavoro, come previsto dalla raccomandazione della Commissione europea. Dall'atto adottato, il Direttore Regionale è tenuto a darne preventiva e informazione alle OO.SS.

Sanzioni e procedure disciplinari

Per il personale docente continuano ad essere in vigore le norme disciplinari previste nel Decreto Legislativo n. 297 del 16 aprile 1994, in attesa della legge di riordino dei decreti delegati. L'intero impianto ha subito, però, alcune modifiche: D.L.G.S. n. 165 del 2001 ha modificato il Capo IX del C.C.N.L. e il D.L.G.S. n. 150 del 2009 e le circolari applicative hanno modificato l'impianto del precedente Decreto legislativo.

Occorre, pertanto, fare riferimento al Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro del comparto scuola del 2018/2019 il quale riporta le seguenti sanzioni disciplinari:

- Rimprovero verbale che non è un vero e proprio provvedimento disciplinare, ma consiste in un richiamo all'osservanza dei propri doveri professionali;
- Censura (in luogo del precedente avvertimento disciplinare). Consiste in una dichiarazione di biasimo, scritta e motivata, relativa a mancanze non

gravi, riguardanti i doveri inerenti alla funzione docente;

- Multa, di importo fino a 4 ore di retribuzione;
- Sospensione dal servizio e dallo stipendio fino a 10 giorni: viene inflitta per atti non conformi alle responsabilità, ai doveri e alla correttezza inerenti alla funzione o per gravi negligenze;
- Sospensione, da undici giorni e fino a sei mesi: viene inflitta nei casi in cui le infrazioni abbiano particolare gravità. La sanzione opera a seguito di condanna penale passata in giudicato, ovvero di condanna che comporti la pena accessoria di interdizione dai pubblici uffici, generalmente reati puniti con pene non inferiori ai 3 anni e denotino l'incompatibilità ad esercitare compiti inerenti al rapporto educativo;
- Licenziamento con o senza preavviso (in luogo della destituzione), consiste nella cessazione del rapporto d'impiego. Viene inflitta per atti che siano in contrasto palese con i doveri professionali, per attività dolosa che procuri pregiudizio alla scuola, alla P.A., alle famiglie e agli alunni, per uso illecito o distrazioni di beni della scuola tenuti in deposito o di somme amministrative o per concorso o tolleranza di tali atti commessi da altri operatori, sui quali abbia vigilanza, per richiesta o accettazione di compensi o benefici in relazione ad affari trattati per ragioni di servizio, per gravi abusi di autorità.

Procedure e competenze

Salvo il caso del rimprovero verbale, nessuna sanzione disciplinare può essere inflitta senza previa contestazione dell'addebito, scritta e motivata, da effettuarsi entro il termine di 20 giorni da quando il Capo d'Istituto sia venuto a conoscenza del fatto. Il docente ha il diritto di fornire per iscritto le proprie controdeduzioni nel termine assegnato, generalmente 10 giorni. Il docente, cui sono stati contestati i fatti, è convocato con lettera per la difesa, non prima che siano trascorsi 5 giorni dall'accadimento del fatto. Il docente può essere assistito da un procuratore o da un rappresentante dell'associazione sindacale cui aderisce o dà mandato.

La multa e la censura sono inflitte dal Dirigente scolastico. Tutte le altre sanzioni sono inflitte dal Direttore dell'Ufficio Scolastico Regionale.

Sospensione cautelare

È una sospensione che viene inflitta in presenza di fatti penalmente e disciplinarmente rilevanti. Opera d'Ufficio in caso di privazione della libertà personale, oppure quando c'è il rinvio a giudizio per fatti inerenti il rapporto di lavoro. Non comporta alcuna retribuzione. Il docente che sia colpito da misura restrittiva della libertà personale è sospeso dal servizio per tutta la durata dello stato di detenzione o comunque dello stato restrittivo della libertà. Comporta la sospensione della retribuzione e la corresponsione del solo assegno alimentare. Se ricorrono particolari ragioni

di emergenza, la sospensione può essere disposta dal Dirigente scolastico, sentito il collegio dei docenti, salva ratifica da parte del Direttore dell'ufficio scolastico Regionale entro il termine di 10 giorni.

Cessazione del rapporto d'impiego

La cessazione del rapporto d'impiego può avvenire per i seguenti motivi:

- morte;
- raggiungimento dei limiti di età previsti dalla normativa vigente, fatta salva la facoltà di chiedere il mantenimento in servizio per i motivi previsti dalla legge. L'istanza va prodotta entro il termine del 31 marzo;
- per decadenza: si verifica per perdita della cittadinanza italiana, per produzione di documenti falsi per conseguire l'assunzione in servizio, o quando, senza giustificato motivo, non si assuma o riassuma servizio per un periodo superiore ai 10 giorni.;
- decadenza per incompatibilità: è disposta nei confronti del personale scolastico che si trovi nelle situazioni di incompatibilità previste nell'articolo 58 del Decreto Legislativo n. 297 del 16 aprile 1994. La decadenza non comporta la perdita del trattamento economico. L'Ufficio di docenza non è compatibile con qualsiasi altro Ufficio pubblico o privato. Il docente che assume altro impiego è tenuto a darne immediata comunicazione al Dirigente scolastico. L'assunzione del nuovo impiego comporta la cessazione di diritto dall'impiego pre-

cedente. Il personale docente che contravvenga a tale divieto viene diffidato a cessare dalla situazione di incompatibilità. Trascorsi 15 giorni dalla diffida senza che l'incompatibilità sia cessata, incorre nella decadenza;

- licenziamento: può avvenire per motivi disciplinari o per condanne penali. In ambedue i casi determina la cessazione del rapporto di impiego;
- dispensa dal servizio: il personale docente può essere dispensato dal servizio per inidoneità fisica o per incapacità e persistente insufficiente rendimento. La dispensa per inidoneità fisica è adottata quando il docente dopo di aver fruito del periodo massimo consentito di assenza per malattia, non è ancora nelle condizioni di riprendere servizio. Il personale dichiarato inidoneo per motivi di salute, può chiedere di essere utilizzato in altri compiti, tenuto conto della sua preparazione culturale e professionale;
- dimissioni: il personale docente, può chiedere di cessare dal servizio, prima del raggiungimento dell'età massima, rassegnando le proprie dimissioni;
- l'istanza deve essere presentata entro il 31 marzo e avrà effetto dal 1° settembre successivo.

Trattamento di quiescenza

Il sistema previdenziale italiano, ha subito negli ultimi anni profonde trasformazioni. L'obiettivo è quello di elaborare un sistema equilibrato nel quale i con-

tributi versati da chi lavori siano sufficienti a coprire i costi delle pensioni corrisposte agli anziani. Prima dell'avvento della Riforma Dini, dal nome del ministro proponente, attuata con la legge n. 335 dell'8 agosto 1995, la normativa era meno complessa e di più facile comprensione.

Il personale scolastico poteva essere collocato in quiescenza, a domanda, con diritto alla pensione, al compimento di anni 19, mesi 6 e 1 giorno di effettivo servizio. Le donne coniugate con figli, dopo 14 anni, mesi 6 e gg. di effettivo servizio, con un bonus di anni 5. Il diritto alla pensione veniva posticipato al compimento degli anni 19, mesi 6 e gg. 1.

Al compimento del 65° anno di età, il personale veniva collocato d'ufficio in quiescenza, fatta salva la possibilità di:

- chiedere il mantenimento in servizio per maturare il diritto al minimo a al massimo della pensione e comunque non oltre il 70° anno di età (art. 15 D.P.R. 417/1974);
- chiedere una proroga di anni 2 anche al compimento del periodo massimo pensionistico raggiunto, ai sensi dell'art. 16 del D.P.R. n. 503/1992.

La legge n. 335/1995, ha introdotto una serie di innovazioni e precisamente:

- la possibilità dell'iscrizione ai fondi pensionistici complementari;
- il graduale passaggio dal sistema retributivo al sistema contributivo per il calcolo della pensione;

- il passaggio della gestione del trattamento pensionistico dallo Stato all'INPDAP e successivamente all'INPS.

Per i dipendenti con almeno 18 anni di servizio al 1° gennaio 1996, la pensione continua ad essere calcolata col sistema retributivo, per i dipendenti con meno di 18 anni di effettivo servizio alla data del 1° gennaio 1996, la pensione viene calcolata col sistema retributivo per gli anni di servizio prestati fino al 31 dicembre 1995, contributivo per gli anni di servizio prestati dal 1° gennaio 1996 in poi; per i dipendenti, assunti dal 1° gennaio 1996, la pensione sarà calcolata esclusivamente col sistema contributivo.

Con la Riforma “Maroni”, attuata con la legge n. 247 del 27 dicembre 2007 e la Riforma “Fornero”, attuata con il Decreto Legislativo n. 201 del 6 dicembre 2011, sono state introdotte altre innovazioni che hanno inciso sulla definizione della pensione anticipata per anzianità e per vecchiaia. In ogni caso, con la promulgazione del Decreto Legislativo n. 4 del 28 gennaio 2019, a parziale modifica della normativa precedente, viene offerta a tutti i pubblici dipendenti, ivi compreso il personale scolastico, la possibilità di chiedere di essere collocati a riposo, con diritto alla pensione anticipata per anzianità, se raggiungono “quota cento” costituita da un’anzianità anagrafica di anni 62 e un’anzianità contributiva di anni 38.

Nessuna modifica apporta il Decreto predetto per quanto riguarda il collocamento a riposo per raggiunti limiti di età, che rimane fissato ad anni 67 e mesi 3 in

quanto dal primo gennaio 2015 l'età anagrafica viene adeguata con l'aspettativa futura di vita, triennale in prima applicazione, biennale dal 2013. In alternativa e per tutti coloro che non possono far valere "quota cento", restano in vigore le norme della Riforma "Fornero" e precisamente: pensione anticipata per anzianità ad anni 42 e mesi 10 per gli Uomini e ad anni 41 e mesi 10 per le donne, indipendentemente dall'età anagrafica; La pensione di vecchiaia rimane fissata ad anni 67 per gli uomini e le donne, più l'adeguamento all'aspettativa futura di vita.

Pensione di reversibilità

Si applica ai superstiti del dipendente statale la disciplina vigente nel regime dell'INPS.

La pensione è reversibile al coniuge superstite, anche se legalmente separato ai figli minori degli anni 18, ai figli studenti di età non superiore ad anni 21, che non prestino attività lavorativa retribuita, ai figli studenti universitari non oltre il 26° anno di età e ai figli inabili, a qualsiasi età.

Le aliquote sono stabilite nelle seguenti misure: Coniuge solo, il 60 per cento; coniuge con 1 figlio, 80 per cento; Coniuge con 2 o più figli, 100 per cento.

Il diritto alla pensione di reversibilità può venir meno per i seguenti motivi:

- per il coniuge nel caso in cui contragga un nuovo matrimonio;
- per i figli minori al compimento del 18° anno di età;

- per i figli studenti se prestano attività lavorativa retribuita o interrompano gli studi e comunque oltre il 21° anno di età, e non oltre il 26° anno di età, se studenti universitari;
- per i figli inabili, qualora venga meno lo stato di inabilità.

Gli organismi della pubblica amministrazione

Lo Stato soddisfa i bisogni dei cittadini attraverso organi della Pubblica Amministrazione. Ogni branca della P.A. è retta da un Ministro. La scuola è retta dal Ministro della Pubblica Istruzione, dell'Università e della Ricerca scientifica, che opera attraverso organi centrali, il ministero e Periferici, gli Uffici scolastici Regionali, provinciali e locali e gli istituti di istruzione elementari e secondari.

Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca scientifica

È organo al vertice della amministrazione della P.I.; provvede all'istruzione obbligatoria, all'istruzione secondaria e delle Belle Arti.

Le Autorità preposte al Ministero sono: il Ministro, i Sottosegretari di Stato, i Direttori Generali.

Il Ministro governa e promuove l'insegnamento pubblico, vigila sulle scuole non statali, cura la formazione degli alunni attraverso le scuole di ogni ordine e grado; emana ordinanze e circolari; decide sui ricorsi gerarchici a lui diretti; amministra i fondi stanziati sul bilancio dello Stato per il Ministero.

I sottosegretari sono i principali collaboratori del Ministro, prendono ordini direttamente dal Ministro; non hanno attribuzioni proprie, ma esercitano funzioni che vengono loro delegate dal Ministro.

Direzione Generale: è composto da 7 Divisioni, divise in sezioni. A capo della Direzione Generale vi è il Direttore Generale, a capo di ogni divisione il Capo-divisione e a capo di ogni sezione, il capo-sezione.

Ufficio Scolastico Regionale

Venne istituito con D.P.R. 10 aprile 1994, art. 613 con a capo un Sovrintendente scolastico. Provvede ai compiti relativi alle procedure concorsuali per il personale della scuola e per il personale periferico dell'Amministrazione scolastica periferica, nonché al calendario scolastico.

Con D.P.R. del 6 novembre 2000, n. 347 sono stati soppressi gli Uffici scolastici Regionali previsti nell'art. 613 del T.U. 10 aprile 1994, n. 297 e sono stati costituiti gli Uffici scolastici regionali, che assumono le competenze dei soppressi provveditorati agli studi. Gli Uffici scolastici Regionali si articolano in C.S.A. (centri servizi amministrativi), ridenominati a partire dal 2006, in U.S.P. - Uffici Scolastici Provinciali - con competenze in ambiti territoriali a partire dal 2010.

Il Dirigente Scolastico

È organo attivo, locale, esterno. Ha la rappresentanza dell'Istituzione scolastica, svolge la sua funzione alle dirette dipendenze dell'Ufficio scolastico provinciale.

Preside gli organi collegiali a livello di Circolo/Istituto ad eccezione del Consiglio di Circolo/Istituto che è presieduto da un genitore. Forma le classi ed assegna ad esse gli alunni sulla base dei criteri deliberati dal Consiglio e delle proposte del collegio dei docenti.

Cura il funzionamento delle scuole ed esercita attività di vigilanza e di coordinamento didattico. Nomina i supplenti, dispone l'utilizzo dei collaboratori scolastici; cura l'osservanza dell'obbligo scolastico, rilascia diplomi e certificati di studio, cura i rapporti con l'Ente locale e l'Asl, emette provvedimenti in merito ad assenze, permessi, congedi e aspettative del personale della scuola. Assolve alle funzioni di direzione, coordinazione, promozione e valorizzazione delle risorse umane e professionali, nonché alla gestione delle risorse finanziarie e strumentali, con connesse responsabilità, in ordine ai risultati.

A tale scopo assume le decisioni e attua le scelte di sua competenza, sotto il profilo pedagogico-didattico e organizzativo-finanziario. Assicura, inoltre, la gestione unitaria dell'Istituzione scolastica nel perseguimento dell'obiettivo della qualità e dell'efficienza del servizio scolastico, anche in relazione ai principi contenuti nella "Carta dei servizi". Può assumere incarichi temporanei di reggenza di altra scuola, in caso di assenza o impedimento del titolare, per periodi superiori a due mesi. Organizza il proprio orario di lavoro, nell'ambito dell'orario di servizio, secondo criteri di flessibilità, sulla base delle esigenze connesse all'esercizio delle funzioni di competenza, garantendo,

comunque, la presenza tutte le volte che sia richiesta dalla natura delle attività affidate alla sua responsabilità, assicurando, comunque, una presenza ordinaria di 36 ore settimanali.

BIBLIOGRAFIA

Opere citate o consultate

- ACCAME O., *Perché la storia*, Brescia, La Scuola ed., 1979
- ACONE G. e altri, *I nuovi programmi della Scuola Elementare*, Roma, Armando, 1986
- ALBARELLA e altri, *L'educazione al suono e alla musica*, Torino, SEI, 1986
- ANTISERI D., MASON L., *L'insegnamento della storia*, Torino, SEI, 1986
- BALDACCI M., *Metodologia della ricerca pedagogica*, Milano, Mondadori, 2001
- AUGENTI A., *La questione dei ragazzi Handicappati*, Firenze, Le Monnier, 1974
- BALDACCI I., *Metodologia della Ricerca pedagogica*, Milano, Mondadori, 2001
- BALDASSARRE V. A., *Melfi Tempo Pieno*, Rionero in Vulture, Litostampa Ottaviano, 1973
- BELLINZONA G., *Educazione motoria*, Milano, Mondadori, Scuola e Vita, 1986
- BERTOLINI E. e altri, *La dimensione curricolare*, Milano, Mondadori, 2002
- BERTOLINI e altri, *L'esistere pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1988
- BOLAN R. (rapporto di), *La formazione degli insegnanti in servizio*, Torino, Marietti, 1932
- BORGHI L., *John Dewey e il pensiero pedagogico negli Stati Uniti*, Firenze, La Nuova Italia, 1951
- BRUNER J. S., *Dopo Dewey*, Roma, Armando, 1964
- BRUNER J. S., *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando, 1966
- BRUNER J. S., *Il significato dell'educazione*, Roma Firenze, La Nuova Italia, 1932
- CALIDONI P., *Organizzazione e programmazione nella scuola elementare*, Brescia, La Scuola ed., 1991

CAON F., *Educazione linguistica e educazione interculturale*, Milano, Mondadori, 2008

CIRMES, *I programmi della Scuola elementare, testo, spiegazione, commento*, SNALS, 1935

CONTESSA G., *Dinamiche di gruppo, e ricerca*, Brescia, La scuola ed., 1977

CORRADINI L., *La difficile convivenza, dalla scuola di Stato alla scuola della comunità*, Brescia, La scuola ed., 1975

COUSINET R., *Un metodo di lavoro a gruppi*, Firenze, La Nuova Italia, 1971

DE BARTOLOMEIS F., *G. P. e La Rinnovata*, Firenze, La Nuova Italia, 1954

DE BARTOLOMEIS F., *O. Decroly*, Firenze, La Nuova Italia, 1971

DE BARTOLOMEIS F., *Scuola a Tempo Pieno*, Milano, Feltrinelli, 1976

DEMETRIO e altri, *Lontano da dove, la nuova immigrazione e le sue culture*, Milano, F. ANGELI, 1988

DEWEY J., *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1961

DEWEY J., *Scuola e Società*, Firenze, La Nuova Italia, 1967

DEWEY J., *Esperienza e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1968

DOTTRENS R., *L'insegnamento individualizzato*, Armando, 1983

FABBRONI F., *La scuola e i suoi programmi*, Cosenza, Pellegrini, 1987

FERRI P., *La scuola digitale*, Milano, Mondadori, 2008

FERRONI, *La Scuola impossibile*, Roma, Salerno, 2015

FRACESCHINI R., *L'esperienza didattica e socio-culturale di Don Lorenzo Milani*, Modena, C.P.E., 1976

GHISELLI S., *L'insegnamento della Lingua Italiana nella scuola elementare*, Brescia, La Scuola ed., 1987

GRASSILLI E., *Problemi e prospettive di un'educazione all'ascolto*, Trieste, Mosetti, 1984

GRISELLA, *Seconda lingua e scuola primaria*, Trieste, Mosetti, 1984

IMPARA F., *Guida alla continuità educativa*, Milano, Mondadori, 2004
 IOSSA P., *La scuola primaria italiana alle soglie del 2000*, Napoli, Simone ed., 1990
 MARITAIN J., *L'educazione al Bivio* a cura di Aldo Agazzi, Brescia, La scuola, 1966
 MAZZETTI R., *Oltre Dewey*, Roma, Armando, 1965
 MAZZETTI R., *Il Processo educativo nella società industriale* Roma, Armando, 1968
 MAZZETTI R., *Don Milani e la Ristrutturazione della scuola Base*, Napoli, Morano ed., 1968
 MORRA G., *Jacques Maritain*, Forlì, ediz. Forum, 1967
 MORTARA L. (a cura di), *Educazione alla cittadinanza partecipata*, Milano, Mondadori, 2008
 NIGRIS E. (a cura di), *Educazione Interculturale*, Milano, Mondadori, 1996
 PARVA L., *I decreti delegati*, Firenze, La Nuova Italia, 1975
 PETRACCHI G., *Individualizzazione, classi aperte, interclasse*, Brescia, La scuola, 1982
 PIAGET J., *Dal bambino all'adolescente, la costruzione del pensiero*, Firenze, La Nuova Italia, 1974
 PIZZIGONI G., *Linee fondamentali e programmi nella scuola Rinnovata, secondo il metodo sperimentale*, Milano, Paravia, 1922
 SANSUINI S., *Classi aperte, interclasse, principi, organizzazione, metodi per una scuola rinnovata*, Firenze, La Nuova Italia, 1976
 SANTAMAITA S., *Storia della scuola*, Milano, Mondadori, 1999
 TONI R., *Il dirigente scolastico*, Milano, Mondadori, 2005
 TREVES A. VALLIOFER G., *Pedagogia interculturale*, Milano, Mondadori, 2000
 WASBHURNE C., *La scuola di Winnetka*, Firenze, La Nuova Italia, 1971

PERIODICI CONSULTATI:

Scuola di Base

Riforma della scuola

Orientamenti pedagogici

Rivista dell'istruzione

Tuttoscuola

Indice dei nomi

AGOSTI, M.: 155, 166, 169
BACCELLI, A.: 36
BOON, G.: 176
BRUNER, J. S.: 120-121, 124, 145-146, 179, 182 e n., 183, 184 e n., 185-186
CASATI, G.: 11, 17-19, 21, 30
COPPINO, F.: 20, 34
COUSINET, R.: 155-157
CREDARO, L.: 22-23, 131
DANEO, E.: 22-23
DECROLY, O.: 155, 169-178
DE VECCHI, C. M.: 25
DEWEY, J.: 41, 76n., 145-146, 161-162, 179-181, 182n., 184 e n., 185-186
ERMINI, G.: 27, 55
FREINET, C.: 156, 158-159
FULCHIGNONI, E.: 83-84
GEHEEB, P.: 164-165
GENTILE, G.: 24-25, 38, 55
GESEL, A. L.: 74
KERSCHENSTEINER, G.: 164-166
KILPATRICH, W. R.: 159, 162-163
ISAACS, S.: 74
LIETZ, E.: 164-165
LODI, M.: 77, 130
LOMBARDO RADICE, G.: 38-39, 74
MAMIANI, T.: 34
MARITAIN, J.: 42, 179, 181, 182 e n.
MAZZETTI, R.: 42n., 185n, 215
MILANI, L. (DON): 42, 130
MONTESSORI, M.: 159, 166, 169-170, 182, 223
NASI, N.: 21

ORESTANO, F.: 21, 37-38
ORLANDO, V. E.: 21
PETRACCHI, G.: 146, 203
PROFIT, B.: 156, 158
PARKHURST, H.: 156, 159, 161
PIZZIGONI, G.: 155, 166-169
REDDIE, C.: 155, 165
ROUSSEAU, J. J.: 74, 165
WALLACE, L.: 74
WASHBURNE, C. W.: 41, 159, 161

