

Smentite al ministro, denunce dei soprusi, il sindacato scende in campo

Cgil: «L'Intesa è da rifare»

Raccolta di firme in tutte le scuole

Una precisa accusa ai meccanismi dell'insegnamento della religione cattolica - 200 miliardi di spesa e una presenza anomala nella scuola

Una raccolta di firme per la revisione dell'Intesa sull'insegnamento della religione, una denuncia dei soprusi subiti dai ragazzi e dai genitori che hanno scelto di non avvalersi di questo insegnamento; una netta smentita dei dati ministeriali sulle opzioni dei docenti. La Cgil scuola ha presentato ieri, in una conferenza stampa, una serie di iniziative su quello che si definisce come il maggior problema di questo inizio di anno scolastico.

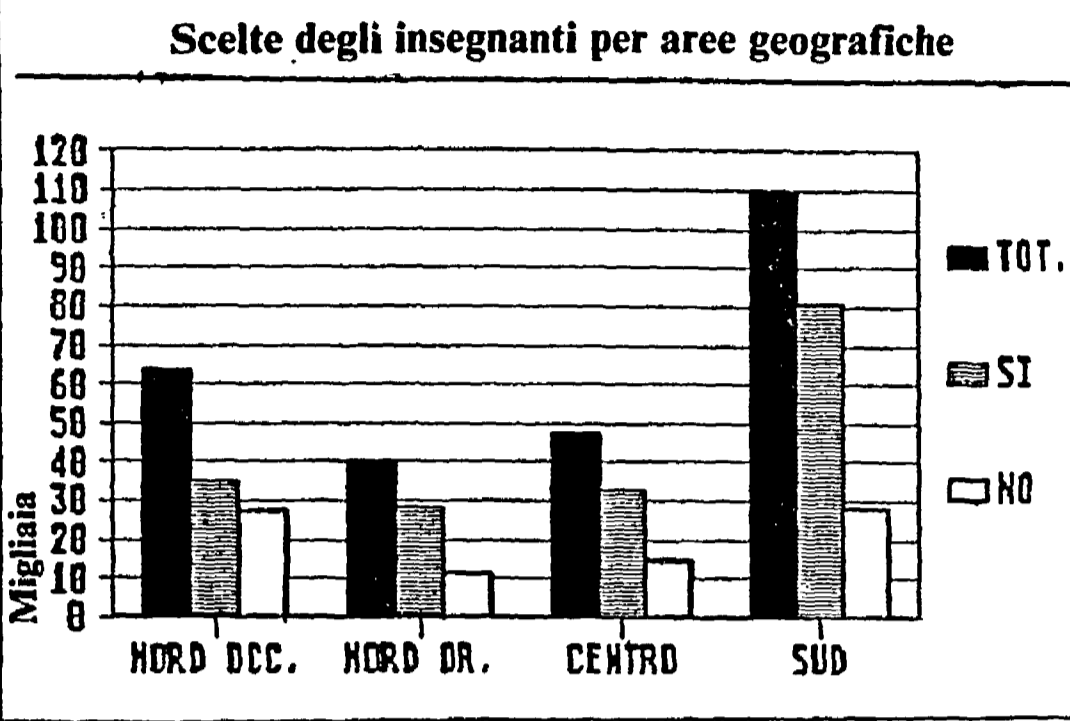
LA RACCOLTA DI FIRME — La Cgil ha deciso di lanciarla da subito sul piano nazionale mobilitando attorno all'obiettivo della revisione dell'Intesa i comitati di genitori, di cultura, di scuola, della politica e del lavoro. Le richieste contenute nella raccolta di firme riguardano l'Intesa e la sua applicazione che, afferma la Cgil, «diminuisce la ricchezza culturale espressa da mondo laico e cattolico sui valori formativi e religiosi, non valorizza i contenuti formativi della scuola pubblica e la professionalità degli insegnanti, induce una reale discriminazione». La petizione chiede anche che l'insegnamento religioso venga spostato in orario aggiuntivo. Le firme si raccoglieranno presso tutte le scuole e le sedi della Cgil scuola. L'obiettivo è di consegnarle entro il gennaio '87 alla presidenza del Consiglio e ai gruppi parlamentari.

LE PRESSIONI E LE DISCRIMINAZIONI — «Molti provvedimenti — afferma la Cgil — operano pressioni per una gestione "comune" del problema». Nella scuola media e superiore è «praticamente impossibile — afferma la Cgil — collocare l'insegnamento della religione in ore parallele per tutte le classi, e risulta quindi difficilissimo raggruppare gli studenti che non si avvalgono in gruppi consistenti, almeno per quel minimo che richiede un ambiente didattico per non essere frustrante». In molte scuole, poi, «è tuttora incerta la possibilità di realizzare effettivamente le attività didattiche, in altre si limita a organizzare recuperi o ripassi. In altre ancora si arriva al paradosso con le attività alternative affidate agli stessi docenti di

religione». Tutto ciò perché le norme sono oggettivamente discriminatorie e illegali.

LE OPZIONI DEI DOCENTI — Il ministro della Pubblica Istruzione diffuse in luglio dei dati molto parziali da cui risultava che la stragrande maggioranza dei docenti si era dichiarata disponibile ad insegnare religione. Ma ai sindacati i conti tornano ben diversamente. Nelle elementari, solo il 59% dei docenti si è dichiarato disposto a insegnare religione, e in alcune province, come Milano, il numero dei «No» supera nettamente quello dei «Sì». Questo significa che ci saranno circa 70.000 classi «scoperte», cioè 140.000 ore settimanali di religione da «coprire», quindi 10.000 insegnanti di religione «nuovi». «Le migliaia di maestri che verranno assunti — afferma la Cgil — costituiranno un fatto anomalo nel mondo del lavoro: retribuiti dallo Stato, essi verranno nominati e assegnati alle scuole con totale discrezionalità da parte delle Curie che conserveranno su questo personale il diritto di licenziamento in qualsiasi momento». Tutto questo per la modica spesa (sostenuta dallo Stato) di circa 200 miliardi; quattro volte tanto quanto si spende per il funzionamento amministrativo e didattico della scuola elementare.

LA PROPOSTA POLITICA — «La crisi del precedente governo — ha detto Dario Missaglia, segretario nazionale della Cgil scuola — aveva posto fine ad un dibattito sull'insegnamento della religione che pure si era avviato in Parlamento. A distanza di mesi il ministro ha emanato nuove norme che, disattendendo l'ordine del giorno della Camera del febbraio scorso, stanno producendo oggi inaccettabili forme di discriminazione. Tutto ciò mentre centinaia di insegnanti nel paese hanno costruito una nuova disponibilità culturale e politica sul problema. L'iniziativa della Cgil ha questa finalità: riportare al potere di rappresentanza di partiti e Parlamento il bisogno della revisione dell'Intesa maturato in larghi strati della società civile».



r. bb.

Due proposte per l'ora alternativa alla Religione

Il pedagoga Franco Frabboni lancia alcune idee e segnala alcuni pericoli - I tre «punti di forza» culturali e pedagogici

di FRANCO FRABBONI

Quali attività didattiche «alternative» all'ora di religione? Rispondiamo a questo contrastato interrogativo con una duplice proposta: pedagogica e didattica.

Prima proposta: pedagogica. È noto che l'Intesa del dicembre '85 tra il ministro Falucci e il cardinale Poletti ha sancito un insegnamento della religione cattolica che «divide e discrimina» gli scolari (a partire dalla scuola materna).

Li divide negli scolari «sì» e negli scolari del «no»: li discrimina negli scolari dal curriculum garantito (gli allievi del sì godono di Programmi per le ore di religione) e dal curriculum non-garantito (gli allievi del no hanno di fronte ancora ore «alternative» incerte, di vera e propria deregulation didattica).

Noi auspichiamo che la scuola di Stato, pubblica e democratica, sappia battere strade di segno opposto nel programmare gli spazi degli scolari del no.

Se le «campagne» della cultura cattolica hanno suonato il motivo antididattico della separazione e della discriminazione, «l'ombra» della cultura laica, da parte loro, sono chiamate a suonare il motivo di un'educazione che fa stare insieme e che è garante a tutti di pari opportunità formative.

Seconda proposta: didattica. Quali suggerimenti concreti dare ai docenti per programmare ore «alternative» equipaggiate di contenuti di reale democrazia culturale?

A questo proposito, esprimiamo due no e un sì. Anzitutto, i nostri due no. Sostentiamo che occorre «dribblare» due pericoli, due soluzioni.

Pericolo n. 1. Le ore «alternative» non possono essere riempite di contenuti/consenze relativi all'alfabetizzazione primaria (le competenze linguistiche, i saperi disciplinari, le padronanze di metodo), pena l'espulsione degli allievi del sì da contenuti e forme dell'istruzione di base.

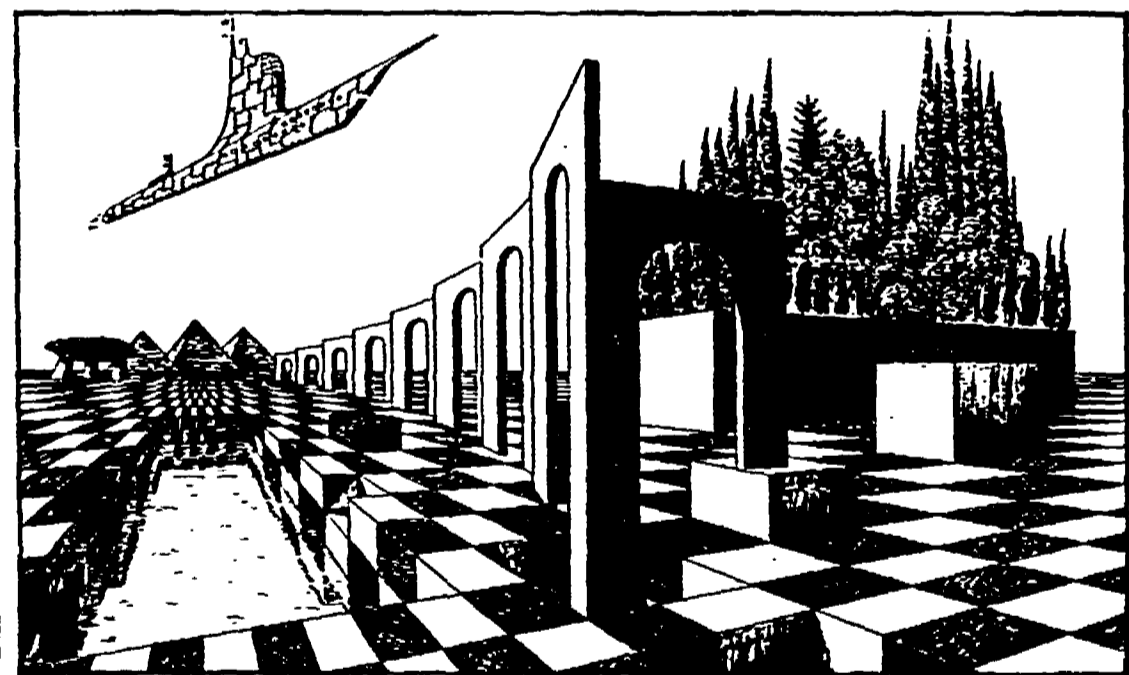
Pericolo n. 2. Le ore «alternative» non possono essere riempite con attività espressivo-creative, pena l'impoverimento di queste ore in tempi riempitivi, tappabuchi.

Foi, il nostro sì. Questa la proposta didattica, la soluzione/sì. Noi suggeriamo di riversare i citati spazi alternativi dentro ai «cesti» del monte/ore che le singole classi (o gruppi di classi) destinano ai Progetti didattici di lunga durata, spesso di natura interdisciplinare. Questo significa per gli allievi del no poter continuare — durante le ore «alternative» — ricerche, inchieste, indagini interne a problemi culturali (specifici dell'alfabetizzazione secondaria) afferenti all'ambiente socio-culturale (temi antropologici, economico-sociali, valoriali) tratti dal proprio quartiere-paese-città, all'ambiente naturale (temi «ecologici» tratti dal contesto paesaggistico vicino alla scuola), all'attualità e all'informazione (i temi della pace, del nucleare, della fame nel mondo, del colonialismo, dei consumi e della cultura di massa, ecc.).

Quali, per concludere, i punti/forza — pedagogici e culturali — di un'ora alternativa spesa dentro a Progetti didattici? Primo, l'ora «alternativa» impegna i docenti a programmare la sequenza didattica e l'attività partecipativa. Secondo, l'ora «alternativa» attiva la pratica dei Progetti didattici (il che porta ad «attualizzare» l'istruzione e a cucinare saperi caldi nella scuola). Terzo, l'ora «alternativa» si fa simbolo di una scuola impegnata ad unire e ad assicurare pari opportunità formative. Questo perché per sua natura il Progetto didattico (mono o pluridisciplinare) viene discusso, disegnato e realizzato da tutti gli allievi e perché le attività a Progetto, coinvolgendo l'intera classe, si svolgono al periplo di avvantaggiare e/o svantaggiare gli allievi in rapporto alle «opzioni» a cui il costringe — con una mano poco educativa — l'Intesa tra il nostro ministro della Pubblica Istruzione e il presidente della Cei.

Edilizia scolastica, un convegno Cgil Cisl Uil per denunciare e sollecitare Enti locali e Ministero della P.I.

Come spariscono le promesse ai ragazzi dell'85



Disegno di Santos Carrera

Le segreterie nazionali Cgil-Cisl-Uil, e le federazioni nazionali di categoria della scuola e degli edifici, terranno a Roma l'otto ottobre, un convegno sull'edilizia scolastica e sulla gestione dell'articolo 11 della legge 488/86 sulla finanza locale. In quest'articolo della legge è contenuta l'unica risposta concreta, a futura memoria, data dal governo al movimento degli studenti dell'85. A futura memoria perché la stragrande maggioranza degli studenti che vi partecipò avrà terminato gli studi quando saranno completate le nuove scuole. Quanto meno questo è un rischio molto concreto che il sindacato ha presente e che vuole evitare avanzando, a partire dal convegno, proposte per lo snellimento delle procedure di spesa e sollecitando gli Enti locali ed il ministero della Pubblica Istruzione a muoversi con la sollecitudine che l'urgenza del problema impone.

Una priorità si impone con forza, quella del superamento del fenomeno dei doppi e tripli turni a partire da quelle situazioni dove esso è contemporaneamente spia e conseguenza di un malessere sociale più complessivo. E appena il caso di ricordare che nel 1983/84 nella sola Campania il 29,47% delle classi della scuola dell'obbligo erano in doppio e triplo turno e che percentuali di non molto inferiori valevano per molte realtà della Sicilia, della Calabria e della Sardegna. Le Regioni sono state

chiamate dalla legge a dare una prima risposta in questa direzione ed a compiere un grosso sforzo programmatico entro i termini del mese di settembre.

Lo hanno fatto? Dai primi dati di cui disponiamo non tutte si sono impegnate tempestivamente, né con la stessa correttezza di approccio. La Campania, per esempio, si sarebbe limitata a fare un elenco quasi alfabetico dell'intero fabbisogno. Non molto diversamente hanno fatto la Sicilia e la Sardegna. La Toscana, invece ha predisposto un programma vero individuando obiettivi prioritari ed obiettivi subordinati.

Paolo Serreri

Agenda

■ **EDUCAZIONE PACE**— Il Movimento di cooperazione educativa (Mce), in collaborazione con la Repubblica di San Marino, organizza per i giorni 29 ottobre-2 novembre, presso il Palazzo degli studi di San Marino, un Convegno internazionale sul tema «Educazione Pace Cambiamento». Circa 100 i relatori e animatori. I lavori si concluderanno con una tavola rotonda con F. Bertinotti, D. Rosati, N. Coble, L. Covatta, D. Novelli, F. Pitocco, D. Retoureaux, G. Chiarante, R. Uebeschlag, A. Vissalberghi, M. Musu. Per informazioni: Segreteria nazionale Mce, via dei Piceni, 16/18a, 00185 Roma (tel. 06-4940228).

■ **NUMERI E FIGURE**— Il Cidi di Torino organizza per il 6, 7 e 8 novembre (sede: Salone Aem, via Bertola 48, Torino) un convegno su «Numeri e figure tra cultura e insegnamento» (progetti per l'insegnamento della mate-

matica nella scuola elementare). Per informazioni rivolgersi al Cidi c/o Cessi, via Gaudenzio Ferrari 1, 10124 Torino (tel. 011-530397).

■ **GIUCA E INFORMATICA**— Sta andando in onda su Rai due alle 17 «Dal gioco all'informatica», un programma televisivo del Dipartimento scuola educazione realizzato con la regia di F. Matteucci e la consulenza di Ida Sacchetti e Margherita Fasano. Il programma mostra come anche il gioco possa contribuire all'acquisizione dell'uso del calcolatore. Martedì 7 ottobre va in onda la puntata «Istruzioni», seguono il 14 e il 21 le puntate dal titolo «Regole del gioco» e «Se...allora».

■ **TITOLI DI STUDIO**— Il valore dei titoli di studio sul mercato del lavoro è il titolo della ricerca Ceasoo-Isfol-Tri che esamina lego, i titoli di lavoro e giurisprudenza. ■ **CONVEGNO CIDI**— Il Cidi Nazionale organizza a Rimini (Teatro

Novelli), il 23, 24 e 25 ottobre un Convegno sul tema «Viaggio a Mirafiora». Per una didattica della matematica fra rigore e fantasia». Il Convegno è rivolto al personale direttivo e docente della scuola elementare e ai docenti di matematica, scienze, materie tecniche delle scuole medie e superiori. Giovedì 23 i lavori saranno aperti da relazioni di Luciana Pecchioli, R. Mirafiori Carini, V. Villani, E. Castellanovo, M. Fierli. Altri contributi saranno forniti da M. La Torre, M. Palma, M. Barra, F. Speranza, F. Arzarello, C. Batini, L. Mancini Proia, B. D'Amore, A. Oliviero, Zoltan Dienes. Il Ministero della P.I. ha concesso l'esonero per gli insegnanti partecipanti del Convegno: fino al 22 ottobre presso la Cooptur di Rimini (tel. 0541-56578) e presso il Cidi (0541-704139), tutti i martedì e giovedì dalle 16 alle 18. All'apertura del convegno in segreteria a funzione presso il Teatro Novelli (tel. 0541-24152).

Una bibliografia possibile

Per un orientamento di massima sui problemi attuali della pedagogia e del cosè insieme di discorso che essa fa capo si veda A. Vissalberghi-R. Maragliano-B. Vertecchi, «Pedagogia e scienze dell'educazione», Milano, Mondadori, 1978. Per un chiarimento linguistico-concettuale sul dibattito in corso in campo educativo, v. B. Vertecchi, «Le parole della nuova scuola», Milano, Fabbri, 1983. Sulle linee e sui metodi della ricerca educativa, v. E. Becchi-B. Vertecchi (a cura di), «Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa», Milano, Angeli, 1984. Sui modi di condurre la sperimentazione, v. L. Calonghi, «Sperimentazione nella scuola», Roma, Armando, 1977. Un quadro dei problemi psicologici più direttamente implicati nell'educazione si trova in F. Boscolo, «Psicologia dell'educazione. Insegnamento e apprendimento», Milano-Firenze, Martello-Giunti, 1974; per una trattazione di tali problemi, v. C. Pontecorvo, «Psicologia dell'educazione», Teramo, Eit, 1973. Le questioni aperte nel dibattito educativo, in particolare con riferimento al versante scolastico, sono discusse in R. Maragliano-B. Vertecchi, «Leggere scrivere far di conto», Roma, Editori Riuniti, 1986.

Per una prima introduzione alla didattica, v. R. Maragliano-B. Vertecchi, «Programmazione didattica», Roma, Editori Riuniti, 1977; M. Pelicery, «Progettazione didattica», Torino, Sei, 1979. In particolare per quel che riguarda la scuola elementare, v. F. Frabboni-R. Maragliano-B. Vertecchi, «Pedagogia e didattica dei nuovi programmi per la scuola elementare», Firenze, La Nuova Italia, 1984. Per un avviamento ai problemi della didattologia, v. B. Vertecchi, «Manuale della valutazione», Roma, Editore Riuniti, 1984. Sulle tecnologie educative: M. Laeng, «L'educazione nella civiltà tecnologica», Roma, Armando, 1969; G. Ottenger, «Realtà e miti della tecnologia educativa», Firenze, La Nuova Italia, 1975; M. Russo (a cura di), «Il bambino tecnologico», Firenze, La Nuova Italia, 1985.

Sulle difficoltà da affrontare per la formazione scolastica degli allievi svantaggiati, v. A. CANEVARO, «Educazione e handicappati», Firenze, La Nuova Italia, 1979; A. CANEVARO, «Handicap e scuola. Manuale per l'integrazione scolastica», Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1983; H. Strobel, «L'insuccesso scolastico», Roma, Armando, 1978.

Continua l'operazione «suggerimenti per il concorso magistrale»

Maestre in concorso, ricordate di studiare tecniche e metodi

Il vastissimo paragrafo delle «Problematiche educative e didattiche» contiene qualche trabocchetto - Da otto discipline a tre aree - La prevalenza dello studio teorico

di BENEDETTO VERTECCHI

Il paragrafo del programma d'esame per il concorso magistrale dedicato alle «Problematiche educative e didattiche» costituisce una delle prove più evidenti della insostenibilità delle attuali norme per l'accesso all'insegnamento (o, meglio, delle norme che si continua ad osservare, nonostante da più di un decennio la legge prescrive che tutti gli insegnanti siano laureati). Infatti, dal momento che i punti che sono elencati in tale programma sono in larghissima misura estranei alla formazione che i candidati al concorso hanno ricevuto nell'istituto magistrale, dobbiamo ritenere che per essere in grado di superare la prova si debba affrontare da soli un complesso itinerario di studi. Ci si chiede allora che

senso abbia conferire un certificato di studi che abilita all'insegnamento, qual è il diploma magistrale, se poi per l'esercizio effettivo della professione per la quale si è stati riconosciuti abili si richiedono competenze assai più ampie e complesse. È come riconoscere che ormai il nostro sistema scolastico è privo di strutture per la formazione degli insegnanti per la scuola primaria (per certi versi, una constatazione analoga potrebbe essere fatta anche per l'insegnamento nei livelli scolastici successivi).

Può essere interessante, oltre che costituire un orientamento per lo studio, tradurre le problematiche elencate nel programma d'esame nelle discipline pedagogiche corrispondenti: infatti, se

raggruppate attorno a tre aree: la prima riguarda aspetti teorici e sistematici della competenza educativa (pedagogia generale, pedagogia sperimentale e psicologia dell'età evolutiva), la seconda aspetti metodologici e tecnici dell'insegnamento (didattica generale, didattologia, tecnologia dell'istruzione), la terza aspetti collegati a condizioni di svantaggio fisico, mentale o sociale (pedagogia speciale e sociologia dell'educazione).

L'ordine seguito nel presentare le aree potrebbe essere proposto anche per intraprendere lo studio delle discipline in esse comprese: da un orientamento sui temi complessivi dell'educazione (che comporta anche l'acquisizione di una conoscenza sistematica delle caratteristiche dei soggetti cui gli interventi sono destinati) ed una introduzione ai modi attra-

verso cui viene acquisita la conoscenza educativa) si passerebbe all'approfondimento di specifici settori della competenza professionale, che riguardano l'organizzazione dell'attività formativa nella scuola, la programmazione degli interventi, l'analisi dei modelli procedurali e delle strutturazioni, i sistemi di verifica della qualità dell'istruzione che viene impartita e dell'apprendimento che gli allievi conseguono.

Infine, verrebbero affrontati i problemi posti dalle diverse condizioni di svantaggio: li abbiamo lasciati per ultimi non certo perché siano meno importanti, ma perché richiedono una solida base generale per essere affrontati in modo adeguato.

Anche se ci siamo limitati ad accennare rapidamente al contenuto delle discipline cui i candidati al concorso dovrebbero dimostrare di es-

ersi introdotti, risulta evidente che le competenze da acquisire sono di tre tipi diversi: teoriche, metodologiche e tecniche. I candidati al concorso hanno una certa consuetudine ad impegnarsi nell'acquisizione del primo tipo di competenze, perché più vicine a quello che hanno costituito l'oggetto della loro esperienza scolastica; è probabile invece che incontrino maggiori difficoltà negli altri due casi. Occorre prestare una estrema attenzione alla specificità del lessico e dell'organizzazione degli argomenti che si studiano: anche quando sembrano riprodurre il linguaggio comune, lessico e argomentazione presentano infatti una loro specificità che, se non viene colta, rischia di far perdere di senso di ciò che si studia e di vanificare la conoscenza lasciandola emergere soltanto banalità o accreditando interpretazioni scorrette.

Viaggio nelle ludoteche d'Italia

«Un'isola per giocare: viaggio nelle ludoteche italiane» è un programma televisivo in tre puntate, della prima struttura del Dipartimento scuola educazione, che vedremo il 6, 7 e 8 ottobre, alle 20,05 sul Terzo canale della Rai.

«Quella delle ludoteche, unico luogo dove ci si può incontrare per giocare o per prendere in prestito un giocattolo — dice la psicopedagoga Arminia Maida, consulente e autrice dei testi — è in Italia una realtà non solo poco conosciuta, ma anche poco diffusa se si pensa che ve ne sono appena 38 su tutto il territorio nazionale, fronte di una cinquantina nella sola città di Los Angeles e di oltre mille in Europa. Eppure queste «isole per giocare» svolgono funzioni sociali e culturali di notevole importanza, specialmente su grandi agglomerati urbani».

Il programma è una galleria di ritratti con l'identikit delle ludoteche fiorentine, torinesi e milanesi che rappresentano una risposta sociale al bisogno ludico delle città, dove le strade non sono più, come una volta, luogo privilegiato di gioco e di socializzazione per bambini e ragazzi.

