

Enti locali e multimedialità didattica

Nell'ambito del 3° seminario nazionale sull'utilizzo della multimedialità nella didattica mercoledì 17 novembre 1999, ore 9.30 - 13 presso l'aula magna dell'It Lucio Lombardo Radice si svolgerà un dibattito in collaborazione con la Lega delle Autonomie Locali e la Federazione Nazionale Stampa Italiana sul tema «Autonomia scolastica enti terri-

toriali e stato nel nuovo governo della scuola» Introduce Aurelio Simonella, presidente di Form&Inform, intervengono Luigi Berlinguer ministro Pubblica Istruzione, Giuliano Barbolini sindaco di Modena il presidente della Lega delle Autonomie Locali Emanuele Barbieri, Paolo Benesperi assessore scuola della Regione Toscana, Giorgia Beltrame Studenti.net. L'Associazione culturale Form&Inform, che organizza il convegno, propone con la collaborazione di Abaco Gruppo, CGIL Circolo Didattico Bachelet, CNR Corel, Eureka 1, File Maker, Fujitsu Siemens, Grup-

po Editoriale Giunti, INTEL Ist. Vaccari, Liceo Classico U. Foscolo, Ministero Pubblica Istruzione, Matrox, Newchip, OKI Polaroid, Scuola Media S. Benedetto, SID Smack, Symantec, Traxdata propongono sessioni parallele di aggiornamento sulla multimedialità nell'insegnamento delle diverse discipline presso gli istituti «Lucio Lombardo Radice» e «Heinrich Hertz»: mercoledì pomeriggio 17 Novembre e giovedì 18 Novembre si terranno aggiornamenti specializzati e mirati per docenti di materne ed elementari, di medie inferiori e medie superiori.

il paginone

5



L'ANALISI

Scuola senza strategia fida sui maestri disponibili

JONATHAN CHALOFF *

La trasformazione del flusso migratorio da sola manodopera straniera a famiglie, minori e coniugi sta avvenendo molto più velocemente in Italia che negli altri paesi europei, e la scuola tarda ad adeguarsi. Infatti, la trasformazione dura vent'anni in paesi come la Francia, l'Inghilterra, o la Germania sembra essere stata compressa nell'arco di due o tre anni in Italia. La scuola, come del resto tutte le istituzioni sul fronte dell'accoglienza, è stata colta in castagna. Come emerge da una ricerca pluriennale e internazionale condotta dal Censis per la Commissione Europea sulla condizione del minore di origine immigrata, è chiaro che, sebbene gli altri paesi abbiano avuto una storia più lunga di educazione degli immigrati, neanche uno è convinto di aver trovato l'approccio giusto. È utile ricordare le trasformazioni subite dalle «Scuole di lingua e cultura d'origine» in Francia, in cui alunni stranieri seguivano travagliati corsi gestiti da insegnanti nominati all'estero, o la quasi totale chiusura delle scuole bilingue in Svezia, dove una volta gli studenti stranieri avevano il diritto allo studio nella lingua d'origine, o l'incapacità delle scuole inglesi di garantire un trattamento paritario e un inserimento lavorativo e sociale agli alunni di origine afrocaribica. Eppu-

re questi paesi hanno avuto flussi gradualmente e il tempo di sperimentare tante politiche diverse. L'Italia ha una sfida maggiore davanti, e poco tempo per agire. Gli alunni albanesi sono aumentati del 63% - da 8312 a 13.551 - nel solo '98. Gli alunni cinesi sono aumentati del 47%, da 4178 a 6148. L'effetto dei ricongiungimenti familiari comincia a sentirsi a tutti i livelli, soprattutto nelle scuole materne dove l'aumento è ancora più marcato. Infatti, se l'aumento è stato di 15.000 tra il '98 e il '99, il Censis ha già previsto l'iscrizione di 20.000 nuovi alunni per il 2000. La ricerca Censis sottolinea la diversità nelle scuole italiane, dove non predomina nessun singolo gruppo, e l'affaticamento delle strutture pubbliche nell'adeguarsi alle esigenze di questa popolazione estremamente eterogenea.

Oltre all'insegnamento della lingua italiana, esigenza principale degli alunni appena arrivati (il 22% degli alunni stranieri a Bologna non sa l'italiano), a volte c'è anche quella di un primo inserimento scolastico. Le difficoltà di inserimento di un bambino straniero di 5 anni saranno ben diverse da quelle di un ragazzino di 13 che non è mai stato a scuola. Infatti, rivela la ricerca, le strategie d'accoglienza sono disomogenee e dipendono forte-

mente dalla buona volontà del singolo insegnante.

Non dovrebbe essere così: il Testo Unico in materia d'immigrazione, del '98, garantisce la tutela della lingua e la cultura d'origine, e promuove le iniziative interculturali, però senza dare molte indicazioni su come e con che risorse. Le circolari del ministero della Pubblica Istruzione individuano alcuni punti chiave del «dialogo interculturale», soprattutto il CM 73/1994, ma anche qui è difficile capire qual è il percorso. Allo stato attuale, l'interculturalismo in Italia appare, secondo la ricerca, ancora un'etichetta per iniziative di tutti i tipi, e visto come necessità soltanto quando c'è una presenza di alunni stranieri; laddove non ci sono stranieri, la scuola non sente la necessità di modificare l'approccio didattico. Infatti, la mappa delle iniziative interculturali corrisponde alla presenza di stranieri: nel Nord Ovest, dove ben 59,2% delle scuole elementari hanno accesso iniziative didattiche interculturali, il 20,8% delle scuole hanno una presenza di alunni stranieri di almeno il 5%. Nel Sud, invece, dove solo il 24,5% delle scuole hanno avviato iniziative interculturali, solo il 2,4% delle scuole conta più di un alunno straniero su venti. Sembra che il destinatario dell'iniziativa interculturale fosse proprio lo straniero, o solo quei ragazzi che hanno alunni stranieri sul banco accanto. Quando si va a vedere che cosa significa «iniziativa interculturale», invece, si scopre che si tratta, per la maggior parte, di moduli staccati dal programma scolastico, mirati alla presentazione di culture diverse, in quanto diverse. Si tratta quasi sempre di tolleranza, di conoscenza dell'altro, senza rendersi conto del fatto che i confini stessi della cultura italiana cambiano con

l'inclusione degli immigrati.

La cultura degli alunni stranieri contiene materia diversa proveniente dalla ormai lontana cultura d'origine, dalla cultura familiare trasformata dall'esperienza immigratoria, dalla cultura locale della propria città, dalla visione dell'Italia che assorbono a scuola e dai media. Il tutto confluisce nella costruzione di una nuova identità. A fronte di questo, la cultura italiana viene proposta agli stranieri con poca chiarezza: la scuola rimane incastonata in una visione monoculturale, e spesso dà per scontato una conoscenza della cultura italiana. Non si è ancora adeguata all'esigenza di insegnare ai nuovi arrivati cos'è l'Italia.

Va notato che i cinesi, per esempio, spesso rifiutano l'ora di religione il primo anno per poi accettarla, di malavoglia, in «mancanza di altre forme di educazione etica e civica», sintomo di un desiderio di socializzazione non soddisfatto. Emerge dalla ricerca che la sfida dell'educazione interculturale in tutti i paesi è di permettere la crescita di un'identità contaminata all'interno di una cittadinanza effettiva. Questa cittadinanza, ovviamente, può essere solo civile e non giuridica (l'Italia ha concesso la cittadinanza a solo 335 minori nel '98); in questo l'Italia sta ancora indietro.

È difficile immaginare come un bambino straniero possa immedesimarsi con l'immagine del cittadino italiano proposto dagli attuali testi scolastici e dall'attuale terminologia corrente. Un confronto con l'esperienza di scuole in altri paesi evidenzia alcuni rischi, in parte evitabili appunto per il fatto che l'Italia può imparare dagli altri paesi, e in parte aggravati, perché la trasformazione in Italia è molto rapida.

*Censis

SPAZIO APERTO/1

Le medie inferiori dote per la riforma

ENRICO PANINI *

Il dibattito seguito all'approvazione, alla Camera, del Disegno di Legge sul riordino dei cicli ha evidenziato la forte novità introdotta con la costituzione della «scuola di base». Questa scelta ha fatto emergere contemporaneamente anche forti opposizioni e ha riaperto fra il personale interrogativi e inquietudini. Considero positiva l'idea di una scuola costituita da cicli lunghi che consentono di evitare le ripetitività dell'attuale segmentazione e di aprire un intreccio fra gli stessi. Ora anche il nostro Paese, nel cogliere l'opportunità di una riforma complessiva, può valorizzare le diverse culture pedagogiche che caratterizzano la scuola italiana, superandone le separazioni, per consentire alle diverse professionalità di sentirsi parte di un unico progetto.

Preliminarmente ritengo che nell'assetto prospettato dalla riforma sia possibile trovare molte delle migliori esperienze che la scuola elementare e la scuola media hanno fatto in questi anni; la modifica dell'attuale situazione non può quindi comportare la scomparsa delle competenze e delle professionalità sviluppatesi in questi decenni. Va rifiutata ogni possibile ipotesi di semplificazione, e definire la scuola di base come un luogo veramente nuovo ed originale non significa accorciamento di uno dei due segmenti attuali o una «elementarizzazione che banalizzi le competenze o una licealizzazione con specialismi precoci». Mentre in questi mesi un po' tutti ci siamo impegnati a ricordare il bagaglio riformatore che la scuola elementare porta in dote al nuovo ciclo, permane uno strano silenzio sulla scuola media. Certo, chi lavora con la fascia d'età più delicata e complessa, quale è la preadolescenza, inevitabilmente risente di un clima di continua ricerca, per l'incertezza stessa che attraversa questa età, che, in quanto tale, tende a considerare rigide le forme date in termini di sistema. A ben vedere questo è un settore che oggi, paradossalmente, vive una forte crisi di proiezione di sé nel nuovo sistema. L'abbandono stesso della secondarietà rischia di accentuare un problema di ruolo e di identità. Allora occorre riflettere su questo segmento, su cosa porta in dote e sulle opportunità che si aprono, non per trovare vuote parole rassicuranti, ma per rispondere a preoccupazioni serie.

A me pare che le esperienze fatte sull'orientamento, l'interdisciplinarietà, il tempo scolastico, la didattica per laboratori, rappresentino elementi forti ed originali sia per la nuova scuola di base che per la scuola secondaria alla quale è affidato il completamento dell'obbligo scolastico. Grande attenzione deve essere posta alle età alle quali gli insegnanti dovranno insegnare. Un eventuale spostamento di docenti verso fasce d'età diverse da quelle dell'insegnamento abituale deve discendere da due elementi: il primo la libera scelta degli insegnanti, il secondo un bagaglio di esperienze sul campo che ne giustifichi la collocazione. Non daremo spazio, per quanto ci riguarda, a operazioni che dequalifichino il personale o siano a spese dei ragazzi. Ebbene nel testo approvato si usa l'espressione «()» tenendo conto in via prioritaria delle richieste degli interessati, dei titoli e delle professionalità di ciascuno (). Sono riferimenti importanti. Il problema non nasce da una diversa importanza delle età e del loro ritmo di crescita, ma da altro: pur dentro ad un profilo docente unitario ambiti e discipline implicano approcci molto diversi. Da questo punto di vista vanno favorite le competenze interne al profilo. Considerata la complessità delle questioni, ed il fatto che oggi non è possibile affrontare questi problemi con strumenti tradizionali, è necessario che il Ministero avvii esplicitamente e tempestivamente la discussione in una logica progettuale. Il ciclo di base presenterà una serie di problemi che riguardano il personale docente che, secondo noi, possono però rappresentare un'opportunità sia per superare fratture ormai anacronistiche sia per favorire una mobilità professionale volontaria qualificata. L'introduzione di figure di sistema, l'ampliamento dell'offerta formativa complessiva, l'intreccio fra i due cicli. Anche la scuola media sta dentro a questo percorso ed è necessario che, nella fase di predisposizione dei regolamenti attuativi della riforma, le migliori esperienze maturate siano valorizzate nel confronto perché possano offrire contributi all'altezza dei traguardi che la riforma si pone.

Segretario della Cgil-Scuola

Caro signor ministro, sono un preside di Scuola media a Roma. Le vorrei segnalare il problema delle migliaia di operatori scolastici (presidi, direttori, docenti, responsabili e assistenti amministrativi, collaboratori scolastici) che lasciano le scuole per andare a ricoprire altri incarichi: perché chiamati al sindacato, perché chiamati alle associazioni, dai provveditori o dai ministeri (della Pubblica Istruzione o di altro settore), dalle segreterie politiche dei ministri o sottosegretari, agli Irsae, ai distretti. È una vera e propria ecatombe di posti per la scuola italiana, per la qualità della scuola italiana.

Le scuole (per quanto riguarda i dirigenti scolastici) rimangono prive di direzione e ogni anno un docente incaricato o il docente vicario (nella maggior parte dei casi sempre nuovi) si sostituisce al titolare: con quale ricaduta sulla conduzione e sulla produttività degli istituti non è difficile immaginare. Parimenti, per quanto riguarda i docenti i posti disponibili vengono ricoperti ogni anno da insegnanti diversi. Agli Irsae vengono distaccati elementi di personale Ata che possono essere sostituiti solo da supplenti con incarico fino a trenta giugno: la conseguenza è che i supplenti di tali comandi vengono nominati ad anno scolastico inoltrato (a volte dicembre o gennaio). Esistono situazioni in cui dei comandati all'Irsae da tredici anni lasciano scoperto il posto.

SPAZIO APERTO/2

Distacco dei docenti emergenza continua

ARMANDO CATALANO *

So che i distaccati presso le segreterie politiche non sono costretti a scegliere di essere collocati fuori ruolo o di ritornare in servizio dopo due anni (come avviene per esempio per i comandati presso l'amministrazione, le associazioni o le università), per il fatto che la caduta del governo potrebbe da un momento all'altro decretarne il ritorno a scuola. Ma, veda, signor ministro, non si sfugge al pensiero che in realtà si sia voluto tutelare il ceto politico e anche sindacale. Insomma, signor ministro, è una brutta faccenda sotto ogni profilo.

Vediamone alcuni. In questo momento di processo riformatore, che appoggio senza riserve, molti sono presi dalla paura del cambiamento e tentano la fuga: il tutto ammantato dal nobile motivo di rendersi utili per la scuola sotto altre forme, anche se poi è difficile trovare qualcuno di essi che voglia ritornare a lavorare a scuola. Sotto questo com-

portamento vi è un problema reale ed è la faticosità del mestiere svolto a scuola. Ma il modo di risolverlo non è questo: è invece la mobilità professionale o il transito in altri comparti del pubblico impiego.

La scuola nuova ha bisogno fra le altre cose anche di certezze: una delle certezze che essa deve avere è quella del personale su cui può contare, fin dal primo giorno di lezione.

E allora, ogni tipologia di incarico deve essere collocata fuori ruolo (questa è la misura che mi permetto di suggerirle) senza distinzione alcuna: il sindacalista fa questo mestiere perché crede in quello che fa, non si ferma certo perché non può mantenere in caldo la sede sotto casa; altrettanto vale per il componente della segreteria politica; infine l'impiegato Irsae o di distretto non deve pervenire dalle scuole lasciando scoperte le situazioni dove si eroga il servizio vero all'utenza scolastica: si prendano impiegati in

altro modo, non dalle scuole. Senza considerare il fatto che un preside o un docente, che va a svolgere un lavoro per il quale basta un diploma o una semplice laurea, continua a prendere lo stipendio di provenienza a volte anche con gli annessi del salario accessorio.

Alla base di questo modo di procedere - prima copriamo gli uffici lontani dalle scuole sguarnendo le scuole e poi vediamo come coprire i vuoti creati proprio là dove ce n'è bisogno - vi è la considerazione in cui finora - e tuttora - è stata tenuta - e continuerà ad essere tenuta - la scuola italiana: quasi che fossero più importanti delle scuole stesse gli uffici non impegnati nella concreta lotta quotidiana del processo formativo.

Una volta, signor ministro, per occuparsi di scuola, anche fuori di scuola, era necessario ricorrere alla scuola stessa, perché l'intellettualità era solo lì; ma oggi, oggi non è più così. È proprio necessario per far svolgere un lavoro di concetto e di coordinamento impiegato ricorrere a dei presidi e a degli insegnanti?

I sindacalisti, che peraltro appartengono ad associazioni private, ripetiamo, devono andare fuori ruolo, come già succede per i distacchi alle università o alle associazioni. Per tutte le altre funzioni, anche quelle da svolgere ai provveditori o nei ministeri non si ricorra più alla scuola.

*preside

