

L'inchiesta
Sportivamente vostra
Scuola ed educazione fisica

CAVALLINI FILIPPONI QUAGLIERINI

NEL PAGINONE

Riordino dei cicli/1
Formazione, una chance
per la pari dignità

FARINELLI

A PAGINA 2

Riordino dei cicli/2
I professori delle medie
«Non cancellateci»

A PAGINA 3

Riordino dei cicli/3
Dall'infanzia alle superiori
Il testo della nuova legge

ARESTA

A PAGINA 6

Scuola & Formazione

DALL'OBBLIGO ALL'UNIVERSITÀ.
CORSI, CONCORSI,
RICERCA SCIENTIFICA

l'Unità

Quotidiano
di politica,
economia
e cultura

SUPPLEMENTO DE L'UNITÀ
ANNO 2 NUMERO 6
MERCOLEDÌ 9 FEBBRAIO 2000



ANNIVERSARIO

**Organi collegiali
Nozze d'argento
fra amore e odio
ma è tempo di riforme**

CHIARA ACCIARIANI

Il mondo è pieno di organi collegiali, a cominciare dal Consiglio dei Ministri. Eppure quando si dice «organi collegiali», il pensiero di molti, anche non appartenenti al mondo della scuola, va al Consiglio d'Istituto, al Consiglio di classe. Perché? Io credo che la fama degli organi collegiali sia determinata, essenzialmente, dalle grandi speranze che ne accompagnarono la nascita e dalle altrettanto forti delusioni che si registrarono nel momento in cui ricorre il venticinquesimo anniversario dalle prime elezioni (9 febbraio 1975).

Gli organi collegiali della scuola furono previsti, nel 1973, nell'ambito di un'ampia legge di delega, che diede luogo, nel 1974, all'emanazione di cinque decreti delegati da parte del governo. Certamente, quello contenente gli organi collegiali è tra i più importanti, ma non si deve dimenticare che fu la prima volta che furono disciplinati lo stato giuridico degli insegnanti, l'aggiornamento, la sperimentazione. Ma quando si parla di «scuola dei decreti delegati» si pensa sempre ad una scuola in cui genitori, studenti, lavoratori, attraverso rappresentanti democraticamente eletti, potevano per la prima volta «dire la loro».

Da allora le elezioni si sono ripetute numerose volte. Eppure il clima in giro non è favorevole. Gli organi collegiali non sono molto popolari. Ne ho avuto esperienza diretta, quando mi sono dovuta occupare direttamente della loro trasformazione: prima, presentando, insieme a numerosi colleghi, una nuova proposta di legge; poi, seguendo i lavori della Commissione Cultura della Camera in qualità di relatrice. Quali le critiche più forti? Direi due: la scarsa capacità di incidere sulla realtà della scuola, caratterizzata, fino alla legge Bassanini, da un forte accentramento burocratico, che affidava la maggioranza delle decisioni al Ministero e ai Provveditorati; la conflittualità sterile che, talvolta, ha spinto a discussioni teoriche e ha paralizzato la possibilità di cambiare quel poco che si poteva cambiare. Ciascuna componente (genitori, docenti, studenti, capi di istituto, personale ATA) ha una certa diffidenza nei confronti delle altre e ne auspica un ridimensionamento numerico, in alcuni casi fino a livelli prossimi allo zero.

Ma questi atteggiamenti rispecchiano solo una parte della verità. La realtà è rappresentata, anche e soprattutto, da venticinque anni di lavoro comune, pur negli stretti margini su cui si potevano sviluppare le competenze degli organi collegiali, pur attraverso accesi dibattiti, che spaziavano dalla Guerra del Golfo ai vetri rotti della palestra. Un lavoro certo difficile, ma spesso proficuo, che non è stato dimenticato nel percorso compiuto dalla Commissione Cultura per giungere alla proposta del testo pronto per la discussione dell'aula di Montecitorio: un testo assai discusso, spesso criticato con motivazioni di natura aziendalistica, che sembrerebbero, peraltro, basate su una modesta informazione circa la complessità dei percorsi decisionali all'interno delle imprese. Comunque, la scuola dell'autonomia, che si accinge a decollare con il prossimo anno scolastico, sarà caratterizzata dal fatto che numerose scelte saranno affidate alla volontà dei singoli istituti. Una volontà che deve, ora più che mai, formarsi attraverso un procedimento democratico in organi collegiali previsti dalla legge. Autonomia non può voler dire accentramento delle decisioni nelle mani di pochi o, peggio, di uno solo. Autonomia, d'altra parte, vuole dire, anche etimologicamente, capacità di darsi regole. Per tale motivo è stata prevista la possibilità di individuare, nel regolamento delle singole scuole, compiti, articolazioni, modalità di funzionamento per gli organi collegiali, rendendoli così più consoni alle differenti situazioni. Autonomia non può, però, voler dire che ciascuna scuola rappresenta, da questo punto di vista, un universo a sé stante, in cui possono ridursi al minimo o proliferare a dismisura i centri decisionali. La legge è, quindi, necessaria, per garantire alcune linee generali uguali per tutti, tra le quali le regole sulla pariteticità della rappresentanza nell'organo fondamentale della scuola, e per affrontare la prova dell'autonomia con gli strumenti necessari per favorire un reale decentramento delle decisioni, un'effettiva assunzione di responsabilità, in un sistema scolastico basato sulla valutazione dei risultati. Insomma, per tutti, in particolare per il governo e la maggioranza parlamentare, il venticinquesimo anniversario della prima attuazione del decreto sulla «partecipazione alla gestione della scuola», è il tempo dei bilanci, ma anche delle scelte.



Un disegno di Marco Petrella

Primo piano

*Pedagogisti, filosofi, matematici analizzano
il riordino dei cicli alla luce dei saperi. «Evitare
specialismi troppo precoci, uccidono la curiosità»*

La nuova scuola riflettori sui programmi

GIANCARLO BOSETTI

LA RIFORMA DEI CICLI ORA HA BISOGNO DI «RIEMPIRSI» DI PROGRAMMI. APRIAMO LA DISCUSSIONE CON PEDAGOGISTI, MATEMATICI, FILOSOFI. IL RISCHIO PER MOLTI È ANTICIPARE TROPPO I SAPERI SPECIALIZZATI

Certo che fa tremare questa riforma dei cicli scolastici. Il cambiamento è forte e, per come è grande e complicata la macchina della pubblica istruzione, la cascata delle conseguenze non finirà per anni e anni di sollevare problemi. Attenzione ai numeri: avevamo un ciclo fatto di tre anni (faccoltativi) di scuola materna, seguiti da cinque (elementari) più tre (le medie) più cinque (le medie superiori), poi l'università con i suoi quattro o cinque anni. Dal settembre del 2001 i nuovi numeri saranno questi: dopo le materne, che rimangono uguali con il triennio generalista dove per fortuna non si pongono

problemi di specializzazione, avremo sette anni di ciclo-base (che inglobano due anni prima di pertinenza delle medie), seguiti dal ciclo delle superiori (divise in un primo biennio, che completa l'obbligo, e in un secondo triennio di specializzazione (alla fine del quale ci sarà un titolo che potremmo ancora chiamare diploma di maturità). Dopo, cioè l'università che da quello stesso anno accademico comincerà a funzionare secondo la logica del «tre più due», ovvero della laurea breve seguita dalla laurea di specializzazione.

Una volta a regime il nuovo sistema, si pone il problema complica-

tissimo di capire «chi insegna che cosa a chi». L'effetto della riforma, che innalza l'obbligo finalmente a 15 anni in attesa di passi avanti successivi e che anticipa di un anno il diploma delle secondarie (a 18 anziché a 19 anni), è dirimente sul nostro sistema perché smembra, per così dire, le medie inferiori, regalando due anni alle «elementari» e un anno alle superiori. Il settennio dovrà quindi essere concepito unitariamente dosando il passaggio da una formazione generalista all'inizio del curriculum alle discipline specializzate, con insegnanti specializzati (matematica, lingua italiana, lingue straniere, storia, geografia, scienze e così via).

Come cambierà la formazione dei ragazzi italiani dipende in tutto dalla interpretazione dei cicli: e su questa incideranno le disposizioni applicative del ministero, le tendenze delle varie discipline accademiche, gli indirizzi pedagogici pre-

valenti. E non da ultimo le organizzazioni sindacali. Sono possibili «intrecci perversi», come quelli che teme la pedagogista (ordinaria alla Statale di Milano) Susanna Mantovani: «Se si sommano le tendenze accademiche, a forzare e anticipare la introduzione delle proprie tendenze specialistiche nella scuola di base, alle pressioni o alle resistenze sindacali del personale scolastico, rischiamo grosso». La docente milanese spiega: «Manca ancora direttive precise, e le attendiamo per pronunciarsi, ma se conosco un po' i difetti del nostro sistema so che dobbiamo stare in guardia nei confronti della tendenza ad appesantire i programmi e ad anticipare le pretese specialistiche, sovrappollando i primi anni di obbiettivi che a volte diventano

esercizio di follia. A giudicare dai contenuti delle recenti prove di concorso per maestri elementari dove si affrontava la questione del significato della scienza nella società direi che il rischio è già presente. La riforma potrebbe ingigantirlo. Non ha alcun senso che un bambino di sette o otto anni venga posto di fronte a problemi di filosofia della scienza. La scuola di base deve dare i fondamenti linguistici, deve insegnare a leggere, scrivere e far di conto. La progressione formativa deve essere più globale, più graduale, il corso deve essere in partenza unitario. È più pericoloso anticipare una formazione specialistica che non protrarre una formazione unitaria. Preferisco pensare che gli insegnanti delle elementari vadano un po' più avanti piuttosto che quelli specializzati delle medie arrivino prima. La competenza disciplinare, che certo dovrà entrare in funzione nell'ambito dei sette anni, è meno importante della competenza nella relazione con i bambini, nel saperli motivare, nel gestire i gruppi di classe. E in generale siamo carenti nella formazione psicopedagogica degli insegnanti più che nella specializzazione».

Anche per uno specialista della scuola come **Giulio Luzzatto**, matematico, docente all'università di Genova, i programmi attuali sono sovrappollati e troppo ambiziosi. «L'intero assetto dei nuovi cicli è poco valutabile al di fuori dei provvedimenti attuativi, ma possiamo almeno utilizzare questa fase per fissare qualche criterio. Un sistema unico che inglobi elementari e medie, nei sette anni, dovrebbe essere utilizzato per superare alcuni difetti evidenti del curriculum attuale. Per esempio i programmi per le elementari del 1985 indicano degli obbiettivi troppo onerosi per la matematica e le scienze. Il risultato è che gli obbiettivi non vengono mai raggiunti con la conseguenza che i ragazzi alle medie devono ripartire dall'inizio. C'è una forte sovrapposizione che costringe a ripetere cose già fatte. L'aspetto cruciale della riforma sta qui: nella capacità di riformare il ciclo settennale come ciclo unico, anche se a un certo punto l'insegnante generico dovrà passare le consegne a quello specializzato».

Calibrare i bivi, dosare specialismo e generalismo. In concreto: saranno le medie a rubare un anno alle elementari o viceversa? Sui primi quattro anni vincerà sicura-

SEGUE A PAGINA 2

INFO

**Ariel
antologia
on line**

Tin.it varrà in rete Ariel, antologia della letteratura italiana ad uso scolastico-corealizzata assieme alla casa editrice Laterza per il suo portale di Webscuola (<http://webscuola.tin.it>).

ANPEC
NUOVE PROFESSIONI
MASTER IN PEDAGOGIA CLINICA
MARZO 2000 A FIRENZE E PADOVA
Il Master si rivolge a laureati e laureandi in **Pedagogia, Scienze dell'Educazione e Psicologia** delle Università italiane e straniere (possono essere ammessi anche laureati in altre discipline, previa valutazione del curriculum degli studi) che intendono acquisire una formazione pedagogico-clinica per svolgere una attività in regime di dipendenza o libero-professionale. La formazione professionale acquisita attraverso la partecipazione al Master è titolo per l'ammissione all'Associazione Italiana Pedagogisti Clinici - ANPEC - e per l'iscrizione all'Albo dei Pedagogisti Clinici da essa tenuto, previo accerciamento della sussistenza degli altri requisiti stabiliti dallo Statuto dell'Associazione.
ISFAR
ISTITUTO SUPERIORE FORMAZIONE AGGIORNAMENTO RICERCA
ISTITUTO INTERNAZIONALE DI PEDAGOGIA CLINICA®
Viale Europa, 153 - 50126 FIRENZE - Tel. e fax 055/65.31.816
isfar@tin.it
<http://www.pedagogiaclinica.com>

