

2. In questo caso il Dipartimento esercita la vigilanza sull'organizzazione, ne approva il programma, il regolamento, il preventivo ed i conti.

Art. 105

Tasse

Per l'iscrizione ai corsi possono essere richieste tasse di partecipazione alle spese.

Titolo VI

L'insegnamento privato

Art. 106

Libertà d'insegnamento

L'insegnamento privato è libero nei limiti della Costituzione federale.

Ai ragazzi in età di obbligo scolastico l'insegnamento dev'essere impartito in lingua italiana.

Art. 107

Autorizzazione e vigilanza

L'apertura e l'esercizio di scuole private nonché l'attività di docente in tali scuole sono sottoposti ad autorizzazione e vigilanza del Cantone in funzione dei requisiti indicati sotto.

Art. 108

Requisiti dell'autorizzazione

I titolari ed i docenti di scuole private devono essere incensurati, non interdetti, non

curatellati, non inabilitati e non privati dei diritti civili nonché non affetti da malattie contagiose o tali comunque da renderli inadatti all'insegnamento.

Inoltre nell'ambito dell'obbligatorietà scolastica i docenti di scuole private devono avere titoli equivalenti a quelli richiesti per l'insegnamento nelle scuole pubbliche.

Gli edifici ed i locali in cui l'insegnamento è impartito devono soddisfare alle norme della legislazione sanitaria.

Art. 109

Direzione e vigilanza didattiche nell'ambito dell'obbligatorietà scolastica

1. L'insegnamento privato nell'ambito dell'obbligatorietà scolastica è sottoposto alla direzione ed alla vigilanza didattiche dello Stato.

2. Tale insegnamento deve uniformarsi alla presente legge ed alle disposizioni esecutive relativamente, oltre che all'idoneità dei docenti, ai programmi, agli orari, agli esami, agli edifici, ai locali, alla mobilia, agli arredi didattici ed alle prescrizioni igieniche.

3. Eventuali deroghe al precedente cpv., ritenuto il conseguimento degli obiettivi finali dell'ordine di scuola corrispondente, sono di competenza del Consiglio di Stato.

Art. 110

Autorizzazione

1. L'autorizzazione è rilasciata, previo accertamento dei requisiti indicati dai precedenti articoli, dal Consiglio di Stato, che ne precisa il campo di validità.

2. L'autorizzazione dev'essere revocata o limitata quando tali requisiti non sono più adempiti.

Art. 111

Ricorso al Tribunale cantonale amministrativo

Contro le decisioni con cui il Consiglio di Stato nega, revoca o limita l'autorizzazione di aprire ed esercire una scuola privata e d'insegnare in una scuola privata è dato ricorso al Tribunale cantonale amministrativo.

Art. 112

Insegnamento nelle famiglie

Per ragioni particolari d'ordine psichico, fisico o morale il Dipartimento può eccezionalmente autorizzare che l'insegnamento obbligatorio sia impartito presso le famiglie, accertando e vigilando che esso corrisponda alle esigenze della Costituzione federale, della presente legge, delle disposizioni esecutive e dei programmi.

Art. 113

Passaggio alle scuole pubbliche ed esami

Gli allievi delle scuole private postobbligatorie possono entrare nelle corrispondenti scuole pubbliche, superando esami di ammissione, secondo le norme stabilite per decreto esecutivo.

Art. 114

Penalità

Chi contravviene alle disposizioni del presente titolo, in particolare senza autorizzazione fa impartire od impartisce l'insegnamento privato, è punito dal Dipartimento con una multa da fr. 1.000.— a fr. 10.000.—, secondo la Legge di procedura per le contravvenzioni.

Resta riservata l'azione penale.

Appendice

Istituzione dell'abilitazione per l'insegnamento nella Scuola media, nelle Scuole medie superiori e nelle Scuole professionali del Cantone Ticino

Rapporto elaborato dalla Sezione pedagogica del Dipartimento della pubblica educazione, analizzato e approvato dalla Commissione per la legge-quadro (Bellinzona, marzo 1980)

«... la preparazione degli insegnanti è il punto preliminare ad ogni futura riforma, poiché finché non sarà risolta in maniera soddisfacente è assolutamente vano fare bei programmi e costruire belle teorie su ciò che dovrebbe essere realizzato. Ora il problema è duplice. Da un lato si presenta come problema sociale rispetto alla valorizzazione o rivalutazione del corpo insegnante primario e secondario, il cui lavoro è squalificato agli occhi dell'opinione pubblica... dall'altro si pone il problema della formazione intellettuale e morale del corpo insegnante, problema di difficile soluzione poiché quanto migliori sono i metodi tanto più difficile diviene il mestiere di insegnante: si pretenderà infatti ad un tempo una conoscenza psicologica dell'alunno, una conoscenza scientifica della materia e un attaccamento autentico alla professione».

J. Piaget

«Non bisogna peccare d'ingenuità. È evidente che modificare la preparazione degli insegnanti significa rivedere tutto il sistema educativo e, reciprocamente, rivedere tutto il sistema educativo significa modificare la preparazione degli insegnanti».

G. Mialaret

Premessa

Nel presente «Rapporto» viene delineato un modello di Istituto per l'abilitazione all'insegnamento nella Scuola media, nelle Scuole medie superiori e nelle Scuole Professionali del Cantone, modello che è stato in particolare studiato alla luce delle indicazioni contenute nel «Documento di studio» del 21.XII.1977¹⁾ e, soprattutto, dei risultati della «Consultazione» alla quale il documento stesso è stato sottoposto nel periodo febbraio-maggio 1978²⁾.

In sede di premessa è, forse, utile sottolineare il fatto che il problema dell'abilitazione (sulla cui accezione specifica di formazione professionale ci si soffermerà meglio in seguito) non rappresenta un'esigenza di questi ultimi anni, bensì un'istanza più volte — seppure in termini diversi — posta sul tappeto, già a partire dalla seconda metà degli anni '50 e particolarmente in quelle occasioni in cui, per un verso o per l'altro, sono state affrontate delicate riforme di struttura dell'ordinamento scolastico cantonale. Esempio è, a tale riguardo, il caso della nuova Scuola Media, la cui legge istitutiva, del 21 ottobre 1974, pone esplicitamente, con gli articoli 22 e 34, l'esigenza di un'apposita formazione degli insegnanti

¹⁾ Istituzione dell'abilitazione per l'insegnamento nelle scuole medie, nei ginnasi e nelle scuole medie superiori - documento di studio elaborato da Antonio Spadafora con la collaborazione di Vittorio Fè, Odilo Tramèr, Franco Zambelloni - dattiloscritto, Bellinzona, 21.XII.1977. Documento pubblicato poi su «Scuola ticinese», N. 62, marzo 1978, pp. 11-14.

²⁾ Cfr. il «Rapporto» dell'USR, *Risultati della consultazione sul documento...* - dattiloscritto, Bellinzona, novembre 1978.

e prevede l'organizzazione, da parte del Cantone, di un ciclo di studi inteso a fornire insieme a un'adeguata competenza nelle diverse discipline anche quella nelle scienze dell'educazione strettamente connessa, per altro, alla pratica didattica³.

Se alla luce della corretta esigenza, secondo la quale l'abilitazione dovrebbe concernere tutte le categorie di docenti, si fa una rapida analisi della situazione attuale, si trova che:

A) solo il conseguimento della patente della Scuola magistrale (sez. A: scuola elementare; sez. B: asilo) è abilitante all'insegnamento; e non solo formalmente, in quanto il curriculum degli studi magistrali prevede una formazione articolata in tre momenti che si integrano progressivamente:

— quello della cultura generale,
— quello della cultura professionale (scienze dell'educazione),
— quello della pratica professionale (tirocinio assistito);

B) il settore medio degli studi presenta un ventaglio di situazioni diverse che, però, con la progressiva attuazione della Scuola media, dovrà necessariamente trovare una sostanziale uniformità per quel che concerne la formazione professionale. Oggi, comunque, la situazione è pressappoco la seguente:

— SMO (*Scuola maggiore*): i docenti, tutti in possesso della patente rilasciata dalla Scuola magistrale, vengono formati in corso di carriera;
— Ginnasio: i docenti, che hanno seguito curricula del tipo post-secondario o universitari (a livelli diversi), sono sostanzialmente sprovvisti di un'organica formazione professionale;

— *Scuola media*: bisogna, a questo riguardo, fare un'opportuna distinzione tra docenti che, per comodità, possiamo chiamare «nuovi» (docenti in possesso dei titoli richiesti per accedere all'insegnamento e che si apprestano a insegnare per la prima volta) e docenti «in carica» (nelle SMO e nei Ginnasi) che intendono passare nella Scuola media:

— docenti «nuovi»: per questi vale l'articolo 22 della *Legge sulla scuola media* che così recita:

«Art. 22

1 La nomina per l'insegnamento nella scuola media è subordinata al possesso di un certificato di abilitazione rilasciato dal Consiglio di Stato.

2 Al conseguimento di tale abilitazione si è ammessi:

a) al termine di corsi di abilitazione organizzati dal Cantone per candidati in possesso di un titolo universitario conseguito dopo almeno cinque semestri di studi;

b) al termine di un ciclo di studi triennali, organizzato nel Cantone, nell'ambito delle strutture scolastiche pubbliche, a livello post-liceale, con la possibilità di periodi di studio in istituti specializzati fuori del Cantone».

L'organizzazione tanto del ciclo di studi triennali quanto dell'abilitazione rimanda al successivo art. 34 per il quale, però, il citato *Messaggio* governativo del 21 maggio 1979 propone una modificazione che, nella sostanza, sospende (per non dire annulla) la prevista creazione dell'ISS.

— *docenti «in carica»*: per questi vale l'articolo 33 della citata *Legge sulla scuola media* che al primo capoverso così recita:

«I docenti delle scuole maggiori, delle scuole di avviamento e di economia domestica e dei ginnasi, in carica prima della completa attuazione della presente legge, sono abilitati e assunti, se-

³ Sulle perizie di questa fondamentale istanza si rinvia ai seguenti documenti:

— *Relazione sulla creazione di un Centro permanente per la formazione dei docenti della Scuola Media nel Ticino presentato dalla «Scuola» e dalla «Federazione Docenti Ticinesi»*, estratto da il «Risveglio», LXXVII, 4, pp. 27;

— *Materiale per l'Istituto di Studi Superiori (ISS) del 19 giugno 1973* - documento elaborato dallo speciale Gruppo di Studio nominato dal Consiglio di Stato il 6 settembre 1972;

— *Messaggio* del Consiglio di Stato del 30 giugno 1978 relativo all'Istituzione di un Istituto di Studi Superiori;

— *Messaggio* del Consiglio di Stato del 21 maggio 1979 sulla modificazione dell'art. 34 della Legge sulla Scuola Media del 21 ottobre 1974.

condo le necessità e dopo la frequenza di appositi corsi di aggiornamento, quali docenti della scuola media».

Sulla base di questo articolo — e in assenza di una decisione politico-legislativa in merito al summenzionato ISS — nel giugno 1976 sono stati istituiti degli appositi corsi per i docenti in carica (cfr. il *Regolamento ...* del 10.6.1976: art. 1), corsi di durata biennale (art. 5) che consentono agli interessati di conseguire l'abilitazione ai sensi dell'articolo 7:

«L'abilitazione è data dal Consiglio di Stato ad ogni docente dopo la frequenza regolare di un corso di base e alle condizioni sia di avervi partecipato attivamente con almeno una relazione individuale discussa nel gruppo, con lavori di gruppo e con produzione di materiale didattico, sia di aver applicato effettivamente per almeno un anno il programma elaborato nel corso»;

C) per il settore delle scuole medie superiori l'accesso alla professione è subordinato semplicemente al possesso dei titoli universitari richiesti e al superamento della cosiddetta «prova di abilitazione», che più semplicemente si riduce ad una «lezione di prova» alla quale vengono sottoposti i candidati. I docenti di questo settore, perciò, sono — come già quelli del Ginnasio — sostanzialmente sprovvisti di formazione professionale;

D) per il settore delle scuole professionali la Legge federale sulla formazione professionale, all'art. 35, conferisce all'Istituto Svizzero di Pedagogia per la Formazione Professionale il compito di formare i docenti delle Scuole professionali, che non sono in possesso di titoli universitari completi.

Il Canton Ticino, con risoluzione governativa del 9 marzo 1976, ritiene il diploma dell'Istituto svizzero di pedagogia per la formazione professionale, titolo preferenziale per la nomina a docente nelle scuole e nei corsi professionali.

L'Istituto ha iniziato la sua attività il 17 maggio 1972 a Berna, ha aperto una Sezione per la Svizzera romanda a Losanna il 13 novembre dello stesso anno ed il 27 agosto 1979 ha dato avvio ad un corso triennale nel Ticino per la formazione dei docenti di cultura generale.

Il modello di Istituto delineato nel presente «Rapporto» cerca di fornire una risposta adeguata all'abilitazione e all'aggiornamento permanente degli insegnanti dei settori medio e medio superiore, nonché — per comprensibili ragioni di uniformità e di razionalizzazione — postula l'integrazione al suo interno dell'esperienza in corso per il settore delle scuole professionali, tanto più che a tutt'oggi restano scoperte — per ciò che attiene all'abilitazione — le scuole cantonali a tempo pieno e le scuole professionali commerciali.

Abilitazione come formazione professionale

Ragioni a sostegno dell'abilitazione

L'esigenza di generalizzare nel nostro Cantone, secondo criteri di fondamentale uniformità, l'istituto dell'abilitazione è resa oggi particolarmente urgente da un triplice ordine di ragioni.

A) Il primo ordine concerne la concezione stessa della professione nel mondo contemporaneo, secondo la quale non è per niente sufficiente il possesso di un certo tipo di conoscenze (certificato di studi, nella fattispecie di livello universitario) per garantire la specifica competenza dell'insegnante. Insegnare, infatti, implica sia una matura consapevolezza dei valori e delle problematiche dell'educazione, sia una corrispondente consapevolezza sul piano metodologico-didattico. Per non ripetere, in questa sede, proposizioni definitivamente acquisite nell'ambito delle scienze dell'educazione¹, ci si limita a riportare un'importante «Raccomandazione» dell'UNESCO², nella

¹ Sull'argomento si rinvia a:

A. MORRISON-D. McINTYRE, *Profession: enseignant* (1969), trad. franc., Paris 1975;
J. REPUSSEAU, *L'action pédagogique et la formation des maîtres*, Paris, 1972;
G. DE LANDSHEERE, *La formation des enseignants de demain*, Paris, 1976.

² UNESCO, *Recommandation concernant la condition du personnel enseignant*, Paris, 5 octobre 1966, p. 13.

quale è espressa una chiara posizione di principio sull'argomento:

«Tout programme de formation des enseignants devrait comprendre essentiellement les points suivants:

a) études générales;

b) étude des éléments fondamentaux de la philosophie, de la psychologie, de la sociologie appliquée et de l'éducation, ainsi que l'étude de la théorie et de l'histoire de l'éducation, de l'éducation comparée, de la pédagogie expérimentale, de l'administration scolaire et des méthodes d'enseignement dans les diverses disciplines;

c) études relatives au domaine dans lequel l'intéressé a l'intention d'exercer son enseignement;

d) pratique de l'enseignement et des activités parascolaires sous la direction des maîtres pleinement qualifiés».

B) Il secondo ordine di ragioni è più strettamente connesso, o meglio determinato dai fermenti e dalle trasformazioni che in questi ultimi anni si sono, con particolare intensità, verificati nel campo della scuola e dell'educazione. La preoccupazione più tipicamente pedagogica, in merito alla formazione professionale del docente, dovrebbe quindi prendere le mosse da questa nuova situazione che si è verificata, dovrebbe, cioè, cominciare dall'acquisizione della piena consapevolezza che l'educatore si trova ormai al centro di mutazioni non sempre chiare e lineari: al centro di una crisi generale che ha investito non solo l'autorità come governo ma anche, e non meno, l'autorità come magistero³.

Le trasformazioni alle quali si è fatto riferimento sono trasformazioni profonde e problematiche che, dal più vasto sistema socio-culturale (si pensi a quelle vere e proprie rivoluzioni verificatesi nell'ambito del tradizionale sapere costituito — in particolare scientifico e tecnico — e dei mezzi di comunicazione), si sono poi riversate, o comunque fatte avvertire, nei sistemi di istruzione esistenti. Come è già stato opportunamente rilevato⁴, le tendenze generali dei mutamenti nei sistemi di istruzione sono grosso modo schematizzabili in quattro punti:

— prolungamento della scolarità per tutti;
— modificazione della struttura di autorità;
— distribuzione sempre nuova del sapere come conseguenza del susseguirsi ininterrotto delle innovazioni;
— richiesta di una sempre più nuova apertura della scuola alle più varie istanze e alle diverse istituzioni sociali.

L'educazione scolastica, di conseguenza, è oggi correttamente identificata non più in una semplice operazione di trasmissione del sapere, quanto piuttosto nell'organizzazione dei mezzi per apprendere. Si fa, cioè, sempre più imperiosa l'istanza di una concezione e di una pratica metodologiche nuove, scientificamente fondate, rigorose e critiche. Tutto questo porta all'inevitabile richiesta di poter contare su una figura nuova di docente — tale, cioè, che sia:

a) responsabile delle opportunità educative degli allievi;
b) dotato di un alto livello di competenza culturale e professionale;
c) capace di formulare e controllare strategie educative diverse a dipendenza dei bisogni dei singoli alunni.

C) Il terzo ordine di ragioni si riferisce alla particolare situazione del Cantone, che è sprovvisto di un Istituto Universitario e deve, quindi, per forza maggiore, far capo a Università d'oltre Gotardo o a quelle straniere.

³ Sull'argomento si rinvia, oltre che al citato studio del De Landsheere, a:
V. CESAREO, *Insegnanti, scuola e società*, Milano, 1968;

V. ISAMBERT-JAMATI, *Crises de la société, crises de l'enseignement*, Paris, 1970;
G. SNYDERS, *La pédagogie non direttive* (1973), trad. it., Roma, 1975.

⁴ Si vedano gli studi condotti dall'OCDE e raccolti nel volume: *Formation, recrutement et utilisation des enseignants dans l'enseignement primaire et secondaire*, Paris, 1971.

Ora, se per un verso è innegabile che l'Università ha — da sempre — opposto un gran rifiuto alla formazione professionale degli insegnanti (rifiuto che solo di recente ha cominciato a attenuarsi), tanto che negli stessi cantoni universitari si è dovuto far ricorso ad appositi Istituti (si pensi al Séminaire pédagogique romando) che possono contare sull'aiuto dell'Università ma non sono nell'Università;

altrettanto innegabile, per un altro verso, è che la situazione in cui viene a trovarsi un cantone non universitario — sempre per ciò che attiene alla formazione professionale — è ancora più difficile in quanto quest'ultimo non può nemmeno contare su una formazione accademica (sulla quale la formazione professionale deve innestarsi) più o meno omogenea dei futuri insegnanti, i quali invece provengono — come s'è detto — da esperienze universitarie le più disparate.

È chiaro, quindi, che in un Cantone non universitario la formazione professionale dei docenti, prima ancora di costituire una necessità tecnico-pedagogica, rappresenta una più vasta istanza socio-culturale: nel senso che essa deve offrire al futuro docente l'occasione attraverso la quale egli ricostruisce l'unità della sua esperienza e delle sue conoscenze scientifiche in vista delle finalità educative da perseguire in precise istituzioni scolastiche che, a loro volta, vanno sempre correttamente pensate in interazione dialettica con un preciso ambiente socio-culturale.

Il nucleo della formazione professionale: conoscenze e consapevolezza metodologica

Come si è visto, la «Raccomandazione» dell'UNESCO sopra riportata delinea una formazione del docente articolata in:

a) un fondamento di *cultura generale* abbastanza solido ed esteso da assicurare le radici tanto delle

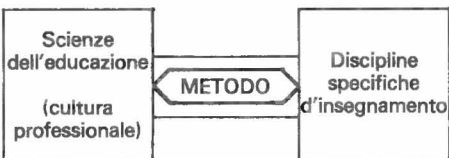
b) *conoscenze relative alle discipline che si intende insegnare nella scuola* (lingua, storia, matematica, ecc.) quanto delle

c) *conoscenze che, praticamente, costituiscono la cosiddetta «cultura professionale»* (psicologia, filosofia, pedagogia, sociologia, ecc.) dell'insegnante. E infine

d) *la pratica professionale* (tirocinio assistito).

Come è facile constatare, i punti a) e b) costituiscono quel settore della formazione dell'insegnante garantito dall'educazione scolastica (dalla scuola primaria all'Università); i restanti punti c) e d) rappresentano invece il settore della formazione professionale propriamente detta. Essa implica necessariamente tanto una formazione «teorica» quanto una formazione «pratica» e, più in particolare, consiste nel conseguire una specifica competenza nell'organizzare le conoscenze di cui al punto b) in situazioni educative capaci di favorire tanto il loro apprendimento da parte degli allievi, quanto una vera e propria crescita della personalità dell'educando.

Detta capacità organizzativa che l'insegnante deve conseguire ruota pertanto attorno ad una *consapevolezza metodologica* che costituisce il nucleo centrale della sua formazione professionale. Schematizzando la proposizione precedente, si può raffigurare un campo in cui il settore delle scienze dell'educazione e il settore delle discipline specifiche (punto b)) della «Racc.» UNESCO entrino in una costante interazione per il tramite di una rigorosa elaborazione metodologica.



Il problema del metodo

In genere il problema della formazione professionale del docente viene presentato nei termini di una necessaria correlazione, originale ed equilibrata, tra «teoria» e «pratica» (scienze dell'edu-

cazione e tirocinio). Come è stato — per altro da più parti — osservato:

«La formazione pedagogica, sociologica, specialistica e didattica acquista un significato solo se è collegata all'attività professionale dell'insegnante. Se ne deduce che i contenuti e i modelli di questa formazione si legittimino fondamentalmente in rapporto alla prassi, prassi che deve diventare elemento fondamentale della formazione degli insegnanti nell'ambito di una formazione didattico-pratica sotto forma di osservazioni dirette e di tirocinio»⁵⁾.

A ben guardare, quindi, non si tratta né di un accordo dosaggio delle due componenti e neppure di una loro disposizione univoca (prima la teoria e poi la pratica, o viceversa), bensì di caratterizzare in senso «clinico» le modalità di connessione: la teoria deve risultare una *richiesta* della pratica e quest'ultima deve configurarsi come il terreno sul quale i modelli teorici operano produttivamente.

La diffusa enfasi, perciò, sull'importanza della pratica ha senso solo in quanto reazione all'assunto secondo il quale un insieme di principi astratti (postulati come universali e necessari) dovrebbero — non si sa bene perché — guidare l'azione educativa dell'insegnante. Ma questa non è, comunque, una buona ragione per scendere in un empirismo spicciolo, in un didatticismo volgare che riduce la professione alla meccanica applicazione di ricette inventate sul campo.

Tra il primato della teoria e quello della pratica c'è una prospettiva diversa che le ingloba entrambi, ma da un punto di vista «superiore» che è quello che il già citato professor G. De Landsheere chiama: *ricerca*. Ed è così che il problema della formazione professionale del docente viene a configurarsi negli stessi termini — e non poteva essere diversamente — del problema di fondo della pedagogia moderna: il problema del metodo.

La pedagogia moderna ha anzitutto destituito di ogni fondamento qualsiasi tipo di approccio teorico- astratto alla problematica dell'insegnamento, così che oggi, in effetti, neppure i più convinti fautori della necessità di un'elaborazione formale della didattica ritengono che vi si possa pervenire procedendo in maniera del tutto aprioristica. Tale definitiva acquisizione è il frutto di una diversa consapevolezza metodologica, secondo la quale va ritenuta non solo scorretta, ma anche praticamente inagibile, qualsiasi proposta didattica formulata indipendentemente sia da un'attenta valutazione dei «contenuti» che vengono trasmessi con l'insegnamento, sia dalla considerazione del processo di sviluppo del soggetto che deve apprendere.

Se l'educazione viene globalmente concepita come progressiva acquisizione critica, da parte dell'educando, delle conoscenze e dei valori prodotti da una precisa realtà socio-culturale, allora il momento centrale del discorso pedagogico diventa necessariamente quello dell'elaborazione delle linee direttrici capaci di orientare tanto il cammino dell'educando quanto l'azione cosciente dell'educatore. Diventa, cioè, sempre più necessario precisare opportuni criteri in base ai quali organizzare delle «situazioni» in cui il fine prefissato e i mezzi scelti possano e sappiano interagire positivamente. La parola «metodo» in quanto designa la via, la ricerca attraverso cui pervenire ad un determinato risultato, caratterizzata abbastanza bene l'istanza di fondo della questione. Il metodo non va perciò confuso con i mezzi; esso assicura l'insieme delle condizioni che, per un verso, permettono di giustificare la scelta dei mezzi e, per l'altro, garantiscono la correttezza del loro impiego.

Nell'ottica fin qui delineata le «finalità» del processo educativo, che esprimono precise scelte socio-culturali, e il «metodo» rappresentano due cruciali momenti di ogni progetto pedagogico, la cui dimensione più specificamente didattica consiste, invece, nell'individuazione delle tecniche e nella strutturazione di materiali per quegli interventi concreti attraverso i quali il progetto possa

tradursi in realtà. È evidente, in altri termini, la netta dipendenza della strumentazione didattica (dal libro alla lavagna, dalle lezioni del docente all'impiego di tecniche audiovisive e di macchine per insegnare — sino ai più sofisticati portati dalla tecnologia moderna), da una chiara impostazione metodologica. È il metodo che dà unità e coerenza al processo educativo. Per questi motivi l'impostazione metodologica non può fare a meno di una rigorosa fondazione scientifica, venendo così a rappresentare, tra l'altro, un'occasione preziosa di incontro e di collaborazione tra la pedagogia e le restanti discipline che si interessano dell'uomo, della sua originale costituzione bio-psico-sociale.

Il grado di scientificità del metodo non è, comunque, da stabilirsi in base alla quantità di dati e di indicazioni che la pedagogia può desumere dalle altre scienze umane; il grado di scientificità — come ha soprattutto sottolineato Dewey — è dato piuttosto dalla configurazione logica della ricerca, dalla coerenza interna di tutto il procedimento, che va dall'osservazione all'ipotesi, e da quest'ultima a un'attenta verifica sperimentale. Quello che più conta, insomma, è la strutturazione dell'azione educativa non secondo questo o quel risultato «scientifico», ma secondo lo «spirito», la lezione e il significato del metodo scientifico-sperimentale.

Modello di istituto per l'abilitazione e l'aggiornamento permanente degli insegnanti

Unitarietà dell'istituto e diversificazione dei curricoli: scuola media; scuola media superiore; scuola professionale

Il Centro per l'abilitazione e l'aggiornamento permanente per gli insegnanti già abilitati, deve trovare il suo principio unificante nella costante opera di mediazione tra contenuti e metodi delle singole discipline e prassi educativa.

L'organizzazione del lavoro di una società complessa e specialistica come la nostra presuppone istituzioni scolastiche differenziate, ognuna delle quali sia dotata di validità in sé e per sé. Per una corretta impostazione della funzione formativa assegnata alle nostre istituzioni scolastiche, non vanno però dimenticati i pericoli di una eccessiva frammentazione e settorializzazione delle conoscenze e di un passivo adeguamento dell'organizzazione del sapere al mondo del lavoro. Oggi più che mai si deve assegnare proprio al ruolo dell'insegnante la funzione di recuperare, a livello di formazione generale dei suoi discepoli, quella consapevolezza critica, nei confronti della realtà, quella molteplicità di interessi che indirizzi scolastici troppo settoriali e specialistici potrebbero rischiare di mettere in discussione.

Da qui la necessità che — ove venga istituito un centro per l'abilitazione e per l'aggiornamento dei docenti — esso condivida nella sua impostazione di base gli stessi principi metodologici, e persegua, pur nelle sue diverse suddivisioni, le stesse finalità educative. Solo un collegamento costante tra scuola media, scuola media superiore e scuole professionali può garantirci che questi organismi, pur nella loro autonomia e nella loro specificità, considerino i problemi di rapporti e di raccordi che hanno l'uno nei confronti dell'altro. E ci sembra di individuare proprio nel Centro di abilitazione e di aggiornamento, il luogo più adatto per rendere operativo questo collegamento.

Il Centro, con l'organizzazione delle abilitazioni all'insegnamento, sarebbe in grado di procedere ad una continua valutazione dei temi e degli argomenti necessari per la formazione dell'insegnante. E non di una figura astratta di insegnante, ma di individui calati nella concreta realtà storica del loro paese. Sottoponendo a continua verifica la prassi educativa, — in un'ottica per così dire «clinica» — il Centro sarebbe garante di un continuo adeguamento degli insegnanti tanto sul piano delle acquisizioni scientifiche (con riferimento particolare alle richieste dei programmi dei diversi ordini di scuole) quanto su quello delle istanze più propriamente socio-educative.

⁵⁾ J. SCHMEIDER, *Progetto per la formazione degli insegnanti di Berlino ovest*, trad. it. in AA.VV., *L'innovazione nell'aggiornamento degli insegnanti*, Milano, 1974, p. 398.

Collegare, poi, l'opera di aggiornamento permanente all'abilitazione all'insegnamento, ci sembra una garanzia per non produrre squilibri e disparità di conoscenze e di tendenze nel corpo insegnante. E questo non certo per un livellamento e un appiattimento del corpo docente, ma al contrario per fornire loro gli strumenti più adeguati, sul piano conoscitivo e su quello didattico, per un'azione professionale sempre più responsabile.

Organizzazione dell'abilitazione

Per conseguire l'abilitazione all'insegnamento, è previsto un corso annuale durante il quale il corsista affianchi l'attività formativa con l'attività didattica: proprio per le finalità dell'abilitazione che abbiamo già esposte, il suo lavoro sarà massimamente concentrato sulla traduzione in termini di pratica educativa, delle conoscenze già acquisite o che continuerà ad acquisire durante questo ulteriore anno di studio e di riflessione.

In base alla sua precedente formazione sarà elaborato insieme con ciascun corsista e a gruppi di corsisti un programma — a seconda del tipo di obiettivi che si intenda conseguire — che approfondisca o aggiunga temi della disciplina che si intende insegnare. Questo programma sarà stilato tenendo presente la preparazione precedente dell'abilitando ma soprattutto senza perdere di vista i programmi delle scuole per le quali si richiede l'abilitazione: dovranno essere questi programmi, infatti, a determinare le scelte prioritarie tanto in campo teorico quanto in campo metodologico.

Sin dai primi mesi l'abilitando avrà un onere di insegnamento parziale (da un minimo di 8 a un massimo di 12 ore, come è meglio specificato in seguito) nel tipo di scuola per cui richiede l'abilitazione. Il fulcro del corso consisterà proprio nella trasposizione nella pratica scolastica di quanto si è appreso e si continua ad apprendere sul piano delle singole discipline. A questo fine le scienze dell'educazione saranno utilizzate per contribuire a fornire una corretta metodologia di intervento: non una conoscenza astratta di strumenti tecnico-didattici, ma una consapevolezza dei generali problemi connessi con i processi educativi e dei problemi specifici collegati con determinate forme di trasmissione e di apprendimento delle conoscenze.

Le scienze dell'educazione forniranno anche gli strumenti per conoscere la realtà in cui si cala e a cui è diretta l'opera del docente, per valutare correttamente il livello di sviluppo della personalità dell'allievo e la cultura in cui l'istituzione scolastica è inserita.

Ammissione all'abilitazione Durata dei corsi

Poiché si tratta di realizzare, come s'è visto, una complessa opera di «rifinitura» della preparazione o della formazione iniziale degli insegnanti, e poiché tale opera richiede un inserimento operativo non puramente formale o simbolico degli abilitandi nella scuola in cui dovranno poi essere definitivamente inseriti, appare indispensabile li-

mitare il numero degli abilitandi. Il numero dei corsisti ammessi, distinti per disciplina di insegnamento e per livello di scuola, indicato con apposito bando anno per anno, sarà determinato dalla quantità di ore di insegnamento risultanti scoperte (e dunque dei 'posti' disponibili) per l'anno scolastico successivo e aumentata opportunamente a seconda delle discipline. Un simile aumento è consigliabile sia perché da un anno all'altro è frequente che l'organico scolastico subisca delle modificazioni non prevedibili a distanza, sia per poter attingere ad insegnanti abilitati nel caso di incarichi temporanei e di supplenze. È ovvio, comunque, che nel determinare quel numero si dovrà tener presente anche della presenza o meno di insegnanti già abilitati disponibili (non ancora nominati).

Circa la durata dei corsi di abilitazione, si ritiene, in linea di principio, che un biennio rappresenterebbe la soluzione più valida, tenuto soprattutto presente che l'acquisizione di talune metodologie pedagogico-didattiche, e più ancora di certe modalità di essere (comportamenti) professionali, richiede una maturazione non affrettata e dunque del tempo.

Cionondimeno, pur ritenendo che la biennialità dell'abilitazione debba essere considerata come valida almeno in prospettiva, si ritiene di poter recepire le indicazioni fornite quasi all'unanimità da coloro (individui ed associazioni) che hanno risposto alla consultazione aperta sull'argomento, e che, nell'accettazione del principio dell'abilitazione, hanno proposto che essa avesse una durata annuale (non ci si riferisce in questo caso alle esigenze delle scuole professionali).

Le scansioni dei tempi di cui al paragrafo successivo tengono appunto conto di detta esigenza.

Tempi dell'abilitazione e condizioni per il suo conseguimento

1. La selezione degli iscritti necessaria proprio in virtù dell'affermata limitazione del numero dei corsisti dovrebbe essere fatta entro il mese di luglio di ogni anno sulla base:

a) del curriculum degli studi seguiti;
b) delle esperienze professionali già acquisite;
c) del risultato di una prova scritta vertente sulle conoscenze della disciplina specifica di insegnamento e di un colloquio inteso anche a valutare criticamente, con il candidato, le prove scritte.

2. Nel mese di agosto i candidati ammessi al corso saranno riuniti per alcuni giorni al fine di preparare adeguatamente il lavoro che svolgeranno durante l'anno, sia come insegnanti a tempo parziale, sia come partecipanti ai corsi tenuti presso l'istituto. E questo allo scopo di orientare opportunamente, sin dall'inizio, il loro tirocinio.

3. Prima dell'inizio dell'anno scolastico, ogni iscritto al corso riceverà un incarico di insegnamento parziale nella materia in cui intende abilitarsi, per non meno di otto e per non più di dodici ore settimanali.

4. Durante l'anno scolastico l'iscritto al corso discuterà con lo staff dell'istituto lo svolgimento del suo programma scolastico, e al tempo stesso sotto la loro guida, in seminari e in incontri individuali, approfondirà le sue conoscenze nel campo

della propria disciplina e nel campo delle scienze dell'educazione.

5. Alla fine del mese di giugno il corso si concluderà con una valutazione del lavoro svolto durante l'anno scolastico e con due prove d'esame. Il conseguimento dell'abilitazione, quindi, sarà subordinato alla valutazione del lavoro svolto durante l'anno di corso, delle capacità di traduzione, in termini educativi di quanto appreso, delle prove finali su argomenti disciplinari considerati in rapporto con i programmi di insegnamento e su argomenti di scienze dell'educazione. A tale scopo l'abilitando dovrà, durante l'anno, tenere un diario della sua attività: in esso egli dovrà annotare i processi attraverso i quali egli sceglie — tenendo conto dei problemi di personalità e del livello di conoscenze degli allievi — di volta in volta all'interno del programma, gli argomenti, le tecniche e le procedure usate per costruire ed esporre le singole unità. Nel medesimo diario dovrà risultare anche la valutazione data dal docente del grado in cui contenuti e processi logici sono stati acquisiti dagli allievi, e la misura in cui essi sono in grado di cogliere le connessioni tra di essi.

Questo diario da un lato sarà utilizzato durante l'anno per decidere con il corpo docente del corso gli approfondimenti e le nuove acquisizioni di volta in volta necessarie; dall'altro sarà usato nella valutazione finale, come documento delle capacità dimostrate dall'abilitando e delle conoscenze maturate.

Organizzazione di corsi di aggiornamento permanente per insegnanti

L'istituto, come previsto statutariamente, organizzerà di anno in anno alcuni corsi di aggiornamento per insegnanti già in servizio nei tre ordini di scuola interessati (media; media superiore; professionale). Tali corsi si svolgeranno o in singole discipline e saranno aperti agli insegnanti di tutti gli ordini di scuola interessati; o si svolgeranno sempre per disciplina ma riservati ad insegnanti di un solo ordine di scuola; o su particolari tematiche metodologico-didattiche e di scienze dell'educazione, anche in tal caso o aperti a tutti gli insegnanti degli ordini di scuola interessati o riservati agli insegnanti di uno solo di tali ordini scolastici.

In ogni caso, pur nella diversa ovvia sottolineatura scelta per ciascun corso, sarà preoccupazione dell'istituto e dei suoi operatori evitare che i discorsi e le esperienze proposte ed attuate si riducano a discorsi e ad esperienze nettamente settoriali, per tentare, al contrario, ogni possibile interazione sia tra discipline diverse sia tra ciascuna di esse e le scienze dell'educazione. Allo stesso modo sarà preoccupazione dell'istituto che gli eventuali corsi metodologici e in scienze dell'educazione vengano svolti a sé, e cioè indipendentemente dalle loro dirette e concrete implicazioni nella prassi scolastica, ovviamente anche disciplinare.

Per la scelta e la programmazione di tali corsi di aggiornamento l'istituto terrà conto:

- delle richieste-indicazioni fornite dal DPE;
- delle richieste-indicazioni fornite dai direttori

ISTITUTO GEOGRAFICO DE AGOSTINI

rappresentato in esclusiva da

Éditions TRANSALPINES FINABUCH SA

Piazza 5 Vie 1 - 6932 BREGANZONA
Tel. 091 56 41 06/56 92 92

Atlanti, carte geografiche, enciclopedie,
globi, testi scolastici, opere scientifiche,
sussidi didattici, ecc.

Flavio Riva SA

6926 Montagnola ☎ 54 65 34/54 65 35

Impresa Costruzioni e Studio Tecnico



IMPRESA

GIORGIO GIANOLA -
GADOLA COSTRUZIONI S.A.

6904 LUGANO, VIA TREVANO 73
TEL. 091 - 52 24 81 (4 LINEE)

delle varie scuole e dagli stessi insegnanti (specie se avanzate da associazioni o gruppi di essi);
— delle novità scientifiche e didattiche anche straniere che lo staff scientifico dell'istituto riteneva opportuno presentare e discutere con i docenti ticinesi.

Allo scopo tuttavia di utilizzare tutte le risorse umane, scientifico-strumentali e finanziarie esistenti, i corsi di aggiornamento saranno opportunamente coordinati con le iniziative assunte e programmate dal CUSI-DAP del quale d'altro canto, e come si vedrà, un rappresentante siederà nel consiglio direttivo dell'istituto. Analogamente, l'istituto si avvarrà del Centro Didattico, delle Biblioteche esistenti e di quanto altro potesse fornire mezzi di opportunità utili all'espletamento migliore delle varie iniziative.

Precisazioni organizzative

1. L'istituto per l'abilitazione è costituito di Seminari — uno per ciascuna disciplina, o per discipline affini previste per l'insegnamento nel settore medio e medio superiore, e uno per le scienze dell'educazione. Per questo appare indispensabile che l'istituto abbia una propria sede, commisurata ai vari e indispensabili seminari previsti, per poter ospitare le assemblee e riunioni di insegnanti e per poter contenere i vari materiali didattici e scientifici, via via prodotti e utilizzati sia in sede di abilitazione che in sede di aggiornamento permanente.

2. Ogni seminario ha tre funzioni:

- la funzione abilitante;
 - la funzione di aggiornamento;
 - la funzione di consulenza (attualmente svolta dagli esperti di SM e dai commissari di SMS).
- Mentre la funzione abilitante, in quanto legata al

fabbisogno di docenti, può presentarsi con tratti di discontinuità, le altre due funzioni debbono invece essere pensate come costanti e permanenti.

3. Ogni seminario è diretto da un docente di grado universitario (incaricato a tempo parziale) che è coadiuvato da «docenti assistenti» scelti fra i docenti di SMS.

4. I responsabili dei seminari per così dire stabili costituiscono il *Comitato scientifico* dell'istituto. Le funzioni di tale organo sono da individuare nella responsabilità scientifica della conduzione delle varie iniziative assunte dall'Istituto e nello sforzo di realizzare ogni possibile lavoro in comune tra discipline od aree diverse.

5. Il presidente del *Comitato scientifico*, eletto dallo stesso Comitato per un periodo di tre anni (ma rieleggibile), è anche il *Direttore* dell'Istituto. Egli è il rappresentante ufficiale dell'Istituto e, alla fine, il garante del suo buon orientamento e funzionamento scientifico. A tale scopo egli è, pertanto, tenuto a comportarsi in base alle indicazioni e alle disposizioni fornite dal *Comitato scientifico* che deve, perciò, essere periodicamente riunito. Poiché il Direttore è incaricato per un limitato periodo di tempo è da prevedersi un *Segretario* amministrativo, stabile nel tempo.

6. Accanto al *Comitato scientifico* e al Direttore deve essere previsto un ulteriore organo, ad esempio un *Comitato di coordinamento*, formato dal Direttore, dal Segretario e dai responsabili degli Uffici: UIMS, UIM, Sez. professionale, nonché di un rappresentante del DAP. Le funzioni di tale organo sono da prevedere nella determinazione dei programmi annuali dell'Istituto e in una costante azione di coordinamento fra le diverse istanze (DPE, Scuole-medie e medie superiori, studenti universitari, docenti interessati all'aggiornamento, DAP, ecc.), al fine di organiz-

zare razionalmente (e soprattutto senza sprechi) le attività necessarie.

7. Al fine di procedere con la dovuta sollecitudine, ma anche con l'opportuna attenzione, si può pensare ad una prima fase di avvio e di sperimentazione dell'Istituto, fase vertente su una *abilitazione ad hoc* per i docenti, nominati nel Ginnasio, che hanno i titoli per insegnare nelle scuole medie superiori.

Non va dimenticato, infatti, che nel 1982 con la generalizzazione della Scuola media e con l'entrata in vigore della Riforma delle SMS, l'attuale Ginnasio, di 5 anni, lascerà definitivamente il posto alle SM di 4 anni, e l'attuale Liceo, di 3 anni, sarà prolungato a 4 anni.

Il fabbisogno di docenti, quindi, diminuirà nella SM e aumenterà nel Liceo. Per questo è opportuno prendere in considerazione un programma inteso a consentire ai docenti che attualmente insegnano nei ginnasi, e che — come detto — hanno i titoli per poter insegnare nel Liceo, un passaggio armonico nel nuovo ordine di scuola. A tale scopo l'abilitazione ad hoc dovrebbe articolarsi come segue:

a) i docenti interessati continuano a insegnare nel Ginnasio;

b) per i docenti interessati vengano organizzati corsi di abilitazione nel senso di:

- fornire il complemento necessario di competenza nelle discipline;
- preparare un adeguato tirocinio per unità didattiche da svolgere e verificare nel Liceo;
- prevedere il «diario didattico» (come per l'abilitazione di cui ai precedenti paragrafi) e relative prove di valutazione;

c) predisporre adeguati corsi di aggiornamento secondo le esigenze della competenza disciplinare.

Legge-quadro della scuola

(Continuazione dalla seconda pagina)

zionalmente sì. La bozza della nuova legge della scuola si presenta, infatti, organizzata secondo sei Titoli fondamentali:

TITOLO I (art. 1—23): riguarda le *disposizioni generali* e contiene quattro capitoli (1: la scuola pubblica e le autorità preposte — 2: le disposizioni organizzative — 3: gli assegni e i prestiti di studio — 4: l'insegnamento religioso);
TITOLO II (art. 24—44): riguarda le *componenti della scuola e la gestione dell'istituto scolastico*;

TITOLO III (art. 45—88): riguarda lo *status/ruolo del docente* e contiene sei capitoli (1: definizione del docente; abilitazione — 2: assunzione — 3: trasferimento e cessazione del rapporto di servizio — 4: doveri e diritti — 5: sanzioni disciplinari — 6: disposizioni diverse);
TITOLO IV (art. 89—95): riguarda i *doveri e diritti dei genitori e degli allievi* e contiene tre capitoli (1: genitori — 2: allievi — 3: disposizioni comuni);
TITOLO V (art. 96—105) riguarda l'*educazione speciale e gli altri servizi della scuola pubblica* e contiene quattro capitoli (1: educazione speciale — 2: corsi speciali di lingua italiana — 3: orientamento scolastico e professionale — 4: settore post-scolastico);

TITOLO VI (art. 106—114): riguarda l'*insegnamento privato*.

*

Passando ora dall'impianto generale ai contenuti che sostanziano la bozza della nuova legge della scuola, va ricordato che, nelle *Disposizioni generali* (Titolo I), il tratto più nuovo e qualificante del progetto è senz'altro costituito dal modo in cui vengono stabilite le *finalità* proprie della scuola pubblica. Questa, infatti, vi è definita come un servizio sociale istituito e diretto dal Cantone al fine di assicurare personalità armonicamente sviluppate, tali cioè che siano in grado di non restare disorientate dalle trasformazioni socio-culturali, e che anzi siano capaci di gestirle e promuoverle. È evidente, in altri termini, che la visione in cui si cerca di situare il servizio sociale scuola è quella di un'istituzione pubblica in interazione dialettica e produttiva con l'ambiente circostante. Ovviamente il rapporto scuola famiglia trova, già a livello di definizione delle finalità, un posto privilegiato perché — vi è sottolineato — grazie alla collaborazione tra scuola e famiglia l'istituzione scuola è tanto più in grado:

a) di stimolare l'individuo alla scelta consapevole del proprio ruolo attraverso la trasmissione e la rielaborazione critica del sapere;

b) di sviluppare il senso di responsabilità personale e gli ideali democratici;

c) di garantire l'efficacia della formazione integrale dell'individuo;

d) di correggere gli scompensi socio-culturali, assicurando così concretamente l'uguaglianza delle possibilità.

*

Altra caratteristica che contraddistingue il nuovo progetto di Legge riguarda il modo in cui si cerca di coinvolgere positivamente le varie componenti della scuola nella gestione dei diversi istituti scolastici (Titolo II). Le componenti, anzitutto, non sono limitate ai soggetti tradizionali della scuola (docenti e allievi), ma — coerentemente con quanto dichiarato nelle finalità — tra le componenti vengono esplicitamente annoverati: i docenti, gli allievi, i genitori, i rappresentanti del mondo della cultura, dell'informazione e dell'economia. Dette componenti sono, poi, coinvolte nella vita della scuola nei suoi diversi momenti: dalla realtà dell'unità classe alla più complessa problematica della gestione dell'istituto, proprio perché, grazie all'apporto delle diverse componenti, l'istituto deve saper trovare un rapporto produttivo con l'ambiente circostante.

È in quest'ordine d'idee che alla gestione dell'istituto scolastico partecipano secondo modalità e compiti precisati, i seguenti organi:

a) il collegio dei docenti (solo o con il personale non docente);

b) l'assemblea degli allievi;

c) l'assemblea dei genitori;

d) il consiglio d'istituto;

e) il consiglio di direzione.