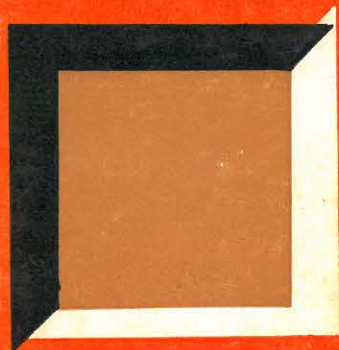


Bertin
Valitutti
Visalberghi



**LA
SCUOLA
SECONDARIA
SUPERIORE
IN ITALIA**

Armando

Bertin

Valitutti

Visalberghi

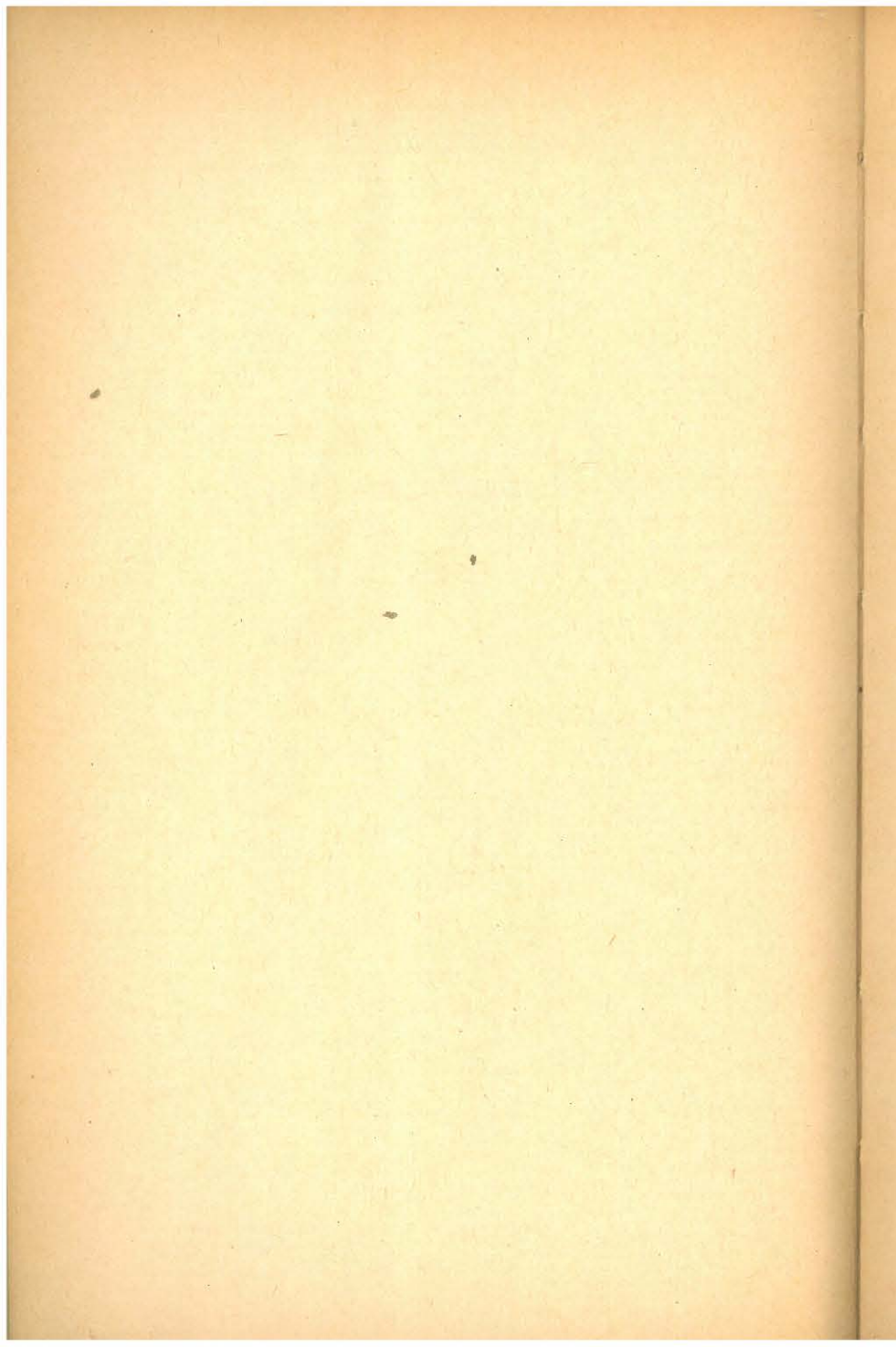
La scuola
secondaria superiore
in Italia



ARMANDO ARMANDO EDITORE

ALDO VISALBERGHI

**PER UN'IMPOSTAZIONE NUOVA
DEL PROBLEMA**



1

SCOPI E LIMITI DEL DISCORSO

Sul problema della riforma della scuola secondaria superiore italiana si è discusso moltissimo, con ritmo crescente che ha avuto delle "impennate" dopo l'attuazione dell'unificazione della scuola media, e il contemporaneo progetto di riforma dell'istruzione successiva delineato dalla *Commissione d'indagine sulla scuola italiana* (1963) e dopo il *Colloquio internazionale di Frascati* del CERI (Centro per la ricerca e l'innovazione educative dell'OCSE) del maggio 1970. Quest'ultimo diede attualità a una prospettiva di riforma molto più radicale di quelle precedentemente discusse in sedi ufficiali o semiufficiali, tanto da divenire punto di riferimento obbligato di ogni trattazione o dibattito successivo.

Ma la discussione pro e contro l'« ipotesi di Frascati », cioè l'opportunità di sperimentare e realizzare una *scuola unitaria comprensiva* a livello secondario superiore, certo utilissima

per un verso, è anche fonte di molti equivoci. E' facile infatti che, a causa del modo da noi più consueto di concepire le riforme scolastiche, l'ipotesi di Frascati diventi semplicemente un *modello* da contrapporre ad altri modelli, nella prospettiva di una loro realizzazione da effettuarsi subito su scala nazionale mediante una legge di riforma, suppergiù come si è fatto per la scuola media. Se anche si parla di sperimentazione e di gradualità, l'esempio della scuola media non aiuta certo a dare a queste parole una rilevanza sufficiente. E può succedere che anche da parte di chi abbia appoggiato quella riforma e le procedure per esse seguite, si nutrano ora gravi perplessità di fronte a prospettive analoghe che investono però un settore strutturalmente e funzionalmente assai più complesso, nel quale problemi didattici, sociali e politici si intrecciano e aggrovigliano indistricabilmente, un settore insomma che appare assai meno "maturo" per una riforma globale e radicale da attuarsi rapidamente per legge di quanto non fosse dieci anni fa il settore secondario inferiore, per il quale del resto le proposte di unificazione si erano già succedute per oltre un secolo.

Credo perciò importante mettere in luce che l'impostazione di Frascati rappresenta per noi una novità radicale non tanto per il modello unitario delineato, quanto per l'*itinerario sperimentale e gradualistico* suggerito, l'unico del resto che a quel modello possa addurre senza eccessivi sconvolgimenti, ed anzi con vantaggio permanente dell'intero sistema, anche nei settori non direttamente toccati dalla sperimentazione. E nell'ambito di questo discorso sarà anche necessario rispondere all'obiezione che a una consimile prospettiva "sperimentale" viene spesso mossa, cioè di non essere veramente sperimentale perché concepita "a senso unico", cioè sapendo già fin da principio dove si vuole arrivare. Ciò ci porterà ad affrontare problemi di democrazia della gestione scolastica e di decentramento dell'iniziativa innovativa da un lato, e problemi di prospettiva a medio e lungo termine circa argomenti assai delicati e complessi quali la collocazione dell'istruzione tecnica e professionale, e la preparazione degli insegnanti.

Crediamo di poter contenere il discorso entro questi limiti, perché i lettori di questo libro sono già ottimamente informati sul com-

plesso, e il dettaglio delle questioni, considerate sotto angoli visuali diversi, attraverso le interessantissime analisi svolte dagli amici Bertin e Valitutti, rispetto alle quali questo mio breve scritto vuol rappresentare solo un complemento non d'informazione, ma essenzialmente metodologico.

Perché è necessaria un'impostazione sperimentale

Vi sono settori scolastici nei quali è facile concepire che le strutture siano stabilite per legge, e poi al loro interno si sperimentino innovazioni di contenuto e di metodo. La scuola materna e la scuola elementare costituiscono esempi appropriati. Ma il settore della scuola secondaria superiore, come quello universitario, mal si presta a sperimentazioni così limitate. Gli obiettivi formativi che vi si perseguono sono svariati per tipo e livello, e devono rispondere a domande sociali ed economiche molteplici: è difficile innovare senza mutare insieme contenuti, metodi e strutture.

In quasi tutti i paesi, anche in Italia prima della legge De Vecchi, la legislazione universitaria, se pur esiste, è estremamente flessibile.

Tale promette di ridiventare anche quella italiana con il progetto di riforma universitaria che ora il Senato ha passato alla Camera. I tipi di Dipartimento e le caratteristiche dei corsi di laurea e di diploma saranno infatti stabiliti e rivisti di continuo in parte dal Consiglio Nazionale Universitario, in parte dai singoli atenei. Invece le strutture e i programmi dell'istruzione secondaria superiore sono definiti in ogni dettaglio dalla legge o da decreti presidenziali. Ciò rende praticamente impossibile ogni approccio sperimentale ai problemi formativi del settore, almeno a quelli decisivi, che non riguardino cioè solo la metodologia di una o più discipline.

Occorre perciò una legge che renda possibile la sperimentazione in forma impegnativa, seriamente controllata e sufficientemente estesa per riuscire significativa. Ma trattandosi di corsi di studi quinquennali, è necessario prevedere periodi di tempo uguali e anzi maggiori prima di poter valutare gli esperimenti. C'è quindi il rischio che le ipotesi sperimentate siano già invecchiate e inattuali quando è possibile apprezzarne comparativamente i risultati. Questa è una prima ragione per cui nella scelta

delle ipotesi sperimentali in questo settore occorre avere in vista, preliminarmente, le tendenze a lungo termine, quali si profilano attraverso esami comparativi ed analisi dei fenomeni socio-economici che sottendono la domanda d'istruzione ai vari livelli. L'ipotesi di Frascatti nasce appunto da considerazioni del genere.

Si potrà obiettare che, se anche sono necessari sei-otto anni per giudicare del funzionamento di una nuova struttura scolastica, si tratta tuttavia di un periodo di tempo modesto, nel corso del quale è improbabile avvengano mutamenti di fondo decisivi: perciò potrebbero essere più modeste anche le ipotesi di riforma sperimentate, quali appunto quelle auspiccate da varie parti (uno o due "bienni", seguiti da una rosa di "trienni" che riprendano, semplificandole, le attuali differenziazioni).

Ma una nutrita serie di ragioni si oppone, a mio parere, a una soluzione "riduttiva" di questo genere. Le elenco brevemente, rimandandone in parte lo sviluppo ad analisi ulteriori.

1. I mutamenti in campo culturale, tecnologico, economico e sociale avvengono con ritmo sempre più celere. Sia questo un bene o un male, occorre essere preparati all'even-

tualità che molte cose siano sostanzialmente cambiate fra otto o dieci anni, e che tendenze ora appena delineate siano diventate dominanti.

2. Il « modello » di scuola unitaria comprensiva, flessibilmente differenziato all'interno, è certo fra i più difficili a realizzarsi, e comporta tempi lunghi di sperimentazione prima che si possa deciderne la generalizzazione eventuale.

3. Esso del resto, in ordine a certi problemi specialmente delicati, quali quello del momento d'inizio della differenziazione fra i diversi indirizzi, sembra rispondere in modo più concreto a certe esigenze connesse soprattutto all'istruzione professionale e tecnica che non certe ipotesi di "biennio" unico indifferenziato, come riconosce lo stesso Valitutti nella sua analisi critica.

4. Ammesso e non concesso che le difficoltà di realizzazione su larga scala del modello unitario si rivelassero assai gravi, è probabile che la sua sperimentazione fornirebbe esperienze preziose utilizzabili anche in strutture solo parzialmente "comprensive": esso infatti è l'unico che rifiuti in partenza la scissione fra le "due culture".

Quest'ultimo punto (sugli altri ritorneremo in seguito) richiede un ulteriore chiarimento relativo al concetto stesso di sperimentazione.

Sperimentare l'ipotesi di Frascati significa infatti due cose fra loro non incompatibili:

a) sperimentarla accanto ad altre ipotesi, ed anche in confronto alle strutture attuali, sia pur semplificate e razionalizzate;

b) sperimentare i suoi diversi modi di realizzazione possibili.

E' poi convincimento mio e di molti che il modello unitario si rivelerà, almeno a lungo andare, quello meglio rispondente alle esigenze di una società progressiva e democratica, ma questo convincimento non dovrà significare in nessun caso una sua imposizione aprioristica, a prescindere da tutta una serie di valutazioni operate nelle sedi adatte, sulla base di rilevazioni e controlli scientificamente effettuati.

2

MOMENTO PROFESSIONALE: PREPARAZIONE E SPECIFICAZIONE

Collocazione dell'istruzione tecnica e professionale

Un problema specialmente grave e delicato è quello della collocazione dell'istruzione tecnica e professionale rispetto a strutture formative che *comunque* aprano a tutti la via di una maturità e di una prosecuzione a livello post-secondario, e che tuttavia non vogliano generalizzare forzosamente itinerari "lunghi" del genere (a tale pericolo si allude di solito quando si parla di "licealizzazione" indiscriminata dell'istruzione secondaria superiore).

Si tratta di una questione specialmente intricata perché contesta di motivi economico-sociali e formativo-attitudinali, il cui peso rispettivo andrà mutando nel tempo. Esaminiamo dapprima questi due ordini di motivi per

quanto riguarda la sola istruzione professionale, nel senso ristretto del termine.

a) Da un lato vi sono le esigenze legate alla situazione presente e al futuro prossimo, per cui una grossa frazione di giovani si immette nel lavoro appena superata l'età dell'obbligo scolastico, o comunque prima di avere completato la scuola secondaria superiore (cause economiche, tradizioni familiari, condizionamenti socio-culturali negativi, ed anche insufficienze attitudinali non compensate concorrono a determinare tale fenomeno).

b) Dall'altro lato, può ravvisarsi una permanente opportunità che chi lo voglia e lo scelga *liberamente* possa formarsi ad attività pratiche ed intraprenderle relativamente presto, *sicuro* però di poter proseguire gli studi più tardi, anziché compiere un iter scolastico secondario-universitario continuativo (è probabile che un'esigenza del genere si farebbe sentire anche e forse più che mai dopo che tutti gli ostacoli economici e di condizionamento socio-culturale che oggi impediscono la realizzazione del "diritto allo studio" fossero stati rimossi, e un sistema di "educazione ricorrente" garantito per tutti fosse pienamente operante).

Queste due problematiche sono in parte collegate strutturalmente, e in parte maggiore

tendono e tenderanno a intrecciarsi fra loro nel corso dell'evoluzione socio-economica e culturale del paese, sebbene con un graduale e infine (si spera) totale prevalere della seconda sulla prima.

Tuttavia, per esigenze di chiarezza, è bene trattarne separatamente. La prima esigenza, più contingente, ma drammaticamente reale, non può farci ignorare che già ora le forme di educazione professionale esistenti (Istituti Professionali triennali e corsi di formazione finanziati dal Ministero del Lavoro, per lo più biennali) sono considerate inadeguate quanto alle basi scientifico-culturali che forniscono: esse cioè non assicurano quei fondamenti polivalenti che sono indispensabili per poter affrontare, più volte nel corso di una vita lavorativa, i processi di "conversione" e riqualificazione richiesti dal progresso tecnologico. La soluzione che sarebbe comunque da adottarsi subito sarebbe quella di un biennio di formazione tecnologica di base, sia pur realizzata in un certo numero di chiavi diverse, seguito da un anno di formazione specializzata. Quindi, prolungamento dell'obbligo a 16 anni, ma non in forma identica per tutti. Quanto all'anno di preparazione pro-

fessionale specifica e specializzata, esso dovrebbe essere di competenza delle regioni, sia perché lo impone la Costituzione, sia perché la sede regionale potrebbe garantire una maggior aderenza alle mutevoli esigenze della produzione e dei servizi. S'intende che il biennio pre-professionale precedente dovrebbe avere anche contenuti culturali sufficienti ad assicurare il "rientro" nell'iter formativo generale, anche a distanza di tempo. Gli Istituti Professionali potrebbero anch'essi, convenzionandosi con le Regioni, provvedere alla formazione specialistica, ma il loro impegno fondamentale dovrebbe essere di assicurare la formazione biennale di base, ed il proseguimento degli studi fino alla "maturità professionale", o "tecnico-professionale" quando si fossero fusi con istituti tecnici affini, o comunque sviluppati verso strutture polivalenti.

Ma sussisterà anche nel lungo periodo l'esigenza di itinerari speciali per giovani che vogliano immettersi nella produzione? Le opinioni al riguardo sono divise. Sembra certo comunque che tali itinerari si prolungheranno, che per esempio le "uscite laterali" avverranno dopo il terzo anziché dopo il secondo anno, ma

è possibile e persino probabile che una sequenza "breve" (formazione generale e pre-professionale più una formazione specialistica extrascolastica) rappresenterà una *buona* strada per molti giovani, soprattutto quando forme di educazione ricorrente istituzionalizzate le toglieranno ogni carattere di vicolo cieco rigidamente predeterminante.

Sembra insomma che la scelta coraggiosa da farsi per il breve come per il lungo termine è quella che attribuisce alla scuola di stato compiti di formazione generale e pre-professionale, e demanda ad istituzioni gestite o controllate dalle Regioni la formazione professionale specifica, da attuarsi mediante corsi di *breve* durata (di massima annuali, in nessun caso più che biennali, sempre successivi all'adempimento dell'obbligo scolastico).

Ma questo criterio, che sembra imporsi del tutto indipendentemente dall'ipotesi unitaria di Frascati, è da estendersi anche agli aspetti "professionali" a livello più elevato caratterizzanti l'istruzione tecnica? Credo che l'unica risposta possibile sia quella affermativa, salvo che in tal caso potrebbe parlarsi di università anziché di regione, come del resto nei punti conclusivi di

Frascati. L'alternativa però non è sostanziale, mentre la tendenza a far comunque slittare a livello post-secondario la preparazione dei tecnici intermedi superiori sembra destinata ineluttabilmente ad affermarsi¹.

In questo senso la "deprofessionalizzazione" della scuola secondaria superiore sembra un destino scontato. Ma ciò non significa necessariamente la sua "licealizzazione". Potrebbe significare anzi una parziale "professionalizzazione" generalizzata, nel senso che chi studia lingue classiche debba anche qualificarsi come capace di lavorare in una biblioteca e di eseguire certi lavori nel campo dell'informatica, chi studia lingue moderne debba saper fare il traduttore e l'interprete a livello modesto, e così via. Comunque l'aspetto specialistico non potrà non essere minimo, mentre l'acquisizione di un certo numero di "linguaggi" e di metodi, e la formazione del gusto e dello spirito di collabo-

¹ In una ricerca condotta per la Fondazione Europea della Cultura nel quadro del *Piano Europa 2000 (Progetto 1 - Educazione)* e avente per tema specifico quello del futuro dell'educazione tecnica e professionale, un campione internazionale di circa 160 esperti del settore è stato quasi unanime nel prevedere che l'istruzione tecnica si effettuerà a livello post-secondario, mentre il 55% pensa che ciò avverrà anche per la stessa istruzione professionale.

razione democratica avranno necessariamente la parte principale.

Pluralità di ipotesi per la sperimentazione

Le sommarie considerazioni fatte circa l'aspetto professionale dell'educazione secondaria superiore esemplificano abbastanza bene l'esistenza di linee di tendenza comuni a una pluralità di possibili ipotesi di riforma più o meno avanzate, e perciò la possibilità di mettere in atto una *strategia innovativa* relativamente unitaria nell'ambito di una programmazione flessibile.

Un principio generale dovrebbe infatti essere quello di scartare ogni "modello" che sacrifichi il momento professionale nei suoi vari aspetti. Saranno da evitarsi, ad esempio, sperimentazioni di "bienni" più o meno unitari, ma che escludano l'indirizzo professionale (come purtroppo è accaduto finora nelle poche esperienze del genere tentate). Saranno da incoraggiarsi invece combinazioni anche limitate di indirizzi tecnici e professionali affini. E in tali combinazioni saranno da porsi a confronto, se possibile, soluzioni diverse: itinerari diversi,

ma alla lunga equivalenti, e itinerari identici, salvo la possibilità di uscita al terz'anno con una pre-qualifica professionale.

Tuttavia, un altro criterio da far valere sarà quello del massimo di comprensività possibile: per ragioni intuitive di praticità e di massima disponibilità del servizio, qualora non sia realizzabile la comprensività totale, il complesso degli indirizzi dovrebbe potersi distribuire in due soli filoni articolati al loro interno. Né la loro composizione dovrà essere pigramente mutuata dalle strutture attuali, tecnici e professionali da un lato, licei dall'altro. Si potranno sperimentare anche coppie di filoni quali le seguenti:

— *tecnologico-scientifico; linguistico-sociale;*

— *tecnologico-sociale; linguistico-scientifico;*

per non dire delle numerose combinazioni possibili mediante un'analisi più dettagliata, o mediante l'inclusione del settore *artistico*, che andrà comunque riqualificato sul piano culturale, e probabilmente lasciato autonomo solo nella misura in cui veramente risponda all'esigenza di una formazione ad alto livello.

Sebbene io sia stato fra i promotori del Colloquio di Frascati ed abbia materialmente steso la bozza dei dieci punti conclusivi, mi guardo bene dal chiedere che all' "ipotesi" scaturitane sia riservata gran parte della sperimentazione. Si tratta infatti di un modello, o di una "rosa di modelli" di difficile realizzabilità in assenza di locali e attrezzature adeguate e soprattutto di insegnanti capaci e impegnati. Penso che la sua sperimentazione non potrebbe riguardare nei primi anni più di un quindici per cento delle scuole, da scegliersi fra quelle di nuova istituzione e quelle che presentano o in cui siano rapidamente realizzabili le condizioni indispensabili. Tale aliquota dovrebbe crescere lentamente nel corso di sei-otto anni. Potrebbe invece crescere da un venti per cento iniziale a un 60-70% finale l'aliquota delle scuole impegnate in sperimentazioni di modelli meno impegnativi, e per ciò stesso più facilmente realizzabili ed estensibili.

La stessa legge che promuovesse tali attività sperimentali dovrebbe tuttavia provvedere nel contempo a decentrare largamente le relative iniziative, a strutturare appositi organi a vario livello (con carattere largamente rappre-

sentativo, tale da "coinvolgere" tutte le forze democratiche del paese), ad indicare i modi di controllo scientifico dei risultati. Inoltre una *legge quadro* del genere non potrebbe non operare alcuni interventi volti a razionalizzare e semplificare *in generale* le strutture esistenti: obbligo scolastico a 16 anni, unificazione dei programmi delle materie comuni nel primo biennio almeno, durata quinquennale di tutti gli istituti (Professionali, Magistrali, e Scuole Magistrali compresi), riduzione per aggregazione delle specializzazioni dei Tecnici e dei Professionali, corsi di recupero in luogo degli esami a ottobre.

Gli operatori della riforma

E' dunque necessaria una legge-quadro che ristrutturati l'esistente in limiti modesti, che indichi i criteri e gli organi di una vasta e progressiva sperimentazione "pluralistica" e stabilisca un termine dopo il quale il legislatore metta a frutto l'esperienza fatta, non per instaurare un altro sistema rigido e uniforme, ma per stabilire strutture capaci di costante autorinnovamento.

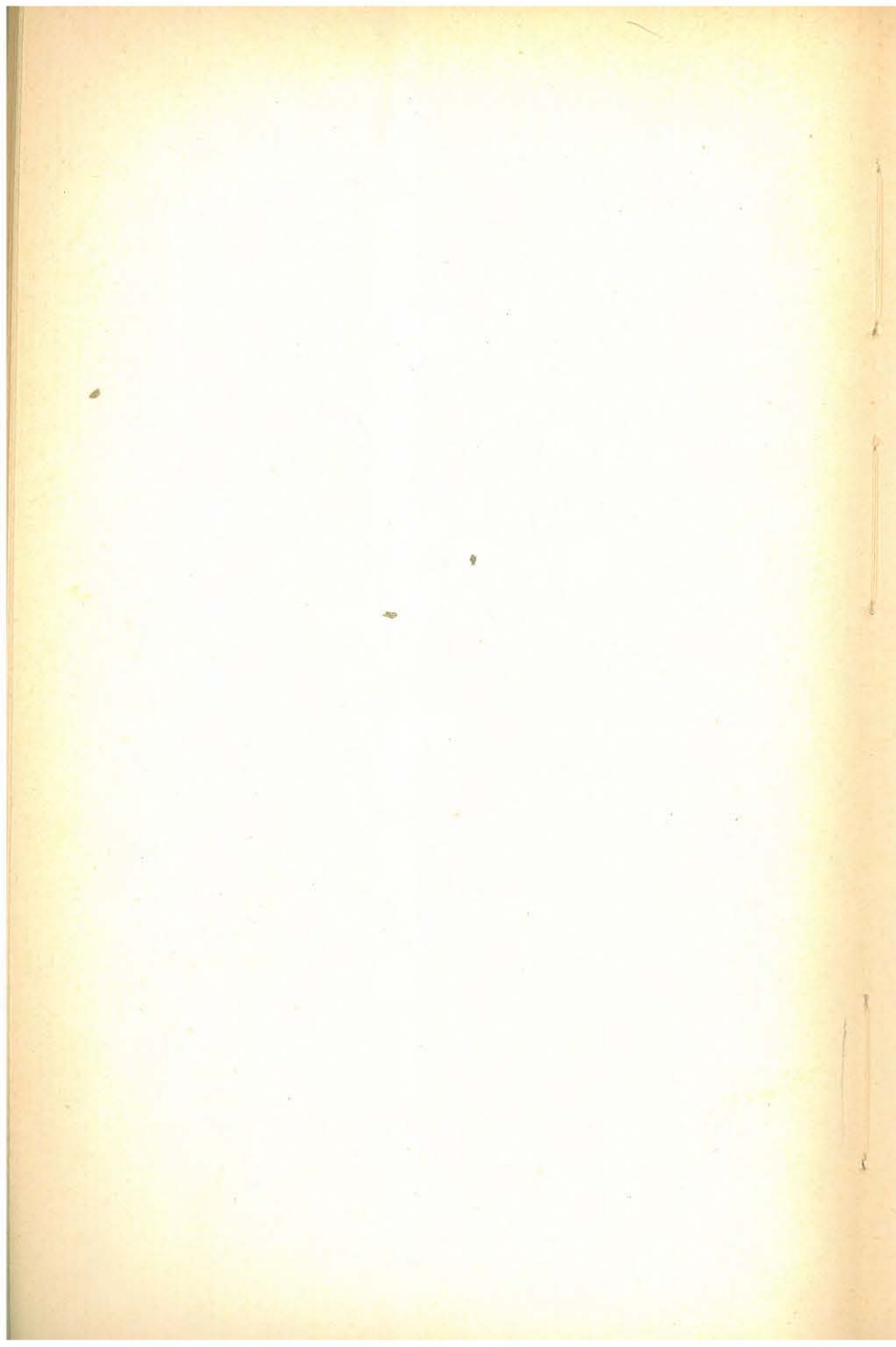
Le difficoltà maggiori sorgono a questo punto: dato il nostro costume e le nostre inveterate carenze in fatto di sperimentazione pedagogica, come suscitare d'un tratto tutta l'iniziativa, tutta la competenza pedagogica e scientifica che si rendono necessarie?

Senza entrare nel dettaglio dei possibili provvedimenti particolari, un principio generale sul quale far leva dovrà essere quello di congiungere in modo progressivo, e quanto più strettamente possibile, l'aggiornamento degli insegnanti e la formazione di nuovi insegnanti e di ricercatori, alla stessa attività sperimentale. Se devo giudicare dalla mia esperienza diretta e dalle notizie raccolte, sono già ora numerosi nel paese i gruppi di insegnanti desiderosi di impegnarsi in processi di innovazione anche molto radicali. Si tratterà di coordinarne l'opera e di assisterli costantemente. A questo scopo, oltre alle commissioni locali, provinciali e regionali che andranno costituite con la massima comprensività democratica, il passo più difficile e impegnativo da compiersi sarà quello di promuovere ai vari livelli (compreso, s'intende, il livello nazionale) organi di ricerca pedagogica aventi vera competenza scientifica. Mille bor-

se di studio di un anno presso centri stranieri sono la preconditione indispensabile, ma non sufficiente. Le energie già disponibili dovrebbero essere mobilitate con ogni possibile incentivo. Una commissione Centrale per l'innovazione, con congrua rappresentanza di parlamentari, dovrebbe essere investita di poteri sufficienti e sottratta alle troppe remore amministrative (ma non ai controlli a posteriori!).

Siamo al "libro dei sogni"? Ma l'unica alternativa è l'immobilismo burocratico. Del resto non credo che tecnicamente una legge che rispondesse a tutte queste esigenze sia troppo difficile da elaborare. Ciò che occorre è solo una chiara volontà politica, capace di superare lo stadio dell'improvvisazione più o meno elettoraleistica per giungere a quello della programmazione seria, concepita come opera di lunga lena in cui il metodo democratico e il metodo scientifico si intrecciano e saldano insieme.

APPENDICE



DOCUMENTO CONCLUSIVO
DEI LAVORI
DELL'INCONTRO DI FRASCATI *

A conclusione del Colloquio internazionale, esaminati e discussi i documenti elaborati dai gruppi di lavoro, i partecipanti indicano nei seguenti dieci punti i capisaldi della ristrutturazione progressiva che essi considerano la più opportuna e la meglio rispondente ai bisogni educativi, sociali ed economici della comunità nazionale italiana, nel quadro di un congruente sviluppo di tutta la scuola europea.

1. La scuola secondaria superiore deve costituire una struttura unitaria articolata nel suo interno tramite un sistema di materie o attività comuni, al-

* Cfr. CENTRO EUROPEO DELL'EDUCAZIONE, *Nuovi indirizzi dell'istruzione secondaria superiore*, Frascati 1970, pp. 77-80. Erano presenti: Prof. Aase Larse. - Prof. Amato Antonio. - Prof. Ardigò Achille. - Mr. Armstrong Michael. - Prof. Bertin Giovanni Maria. - Prof. Berselli Paola. - Dott. Caruso Emanuele. - On. Codignola Tristano. - Prof. Colin David T. - Prof. Corda Costa Maria. - Prof. Dalin Per. - Prof. Evers Carl-Heinz. - Prof. Flores D'Arcais Giuseppe. - Prof. Frankovic' Dragutin. - Prof. Gliozzi Mario. - Prof. Gozzer Giovanni. - Prof. Goz-

La scuola secondaria superiore in Italia

tre opzionali ed altre ancora elettive, tali da permettere un progressivo orientamento culturale in direzioni specifiche. L'asse pedagogico comune assicura, in forme non rigide, una preparazione linguistico-logico-matematica e tecnologico-scientifica, e un'apertura critica sui problemi storico-sociali. Le scelte individuali lo integrano senza compartimentazioni cristallizzate.

2. La scuola secondaria superiore adduce, dopo corsi di durata quinquennale, ad un titolo o diploma finale unico, con menzione dell'orientamento conseguito.

3. La progressiva differenziazione, dopo un periodo iniziale di formazione unitaria atto alla maturazione e alla individuazione delle attitudini e degli interessi, si realizza in modo da favorire al massimo le attività comuni e l'interscambio di esperienze fra allievi di diverso indirizzo durante l'intero corso degli studi secondari. Perciò ogni scuola secondaria deve offrire ai suoi allievi la possibilità di scegliere fra tutti

zer Vittorio. - Dott. Grussu Silvino. - Prof. Ianni Francis. - Mr. Maclure Stuart. - Prof. Manacorda Mario Alighiero. - Dr. Marklund Swten. - Prof. Mowat Susanne. - Mr. Parker Robert. - Prof. Pescia Livio. - Prof. Prost Antoine. - Prof. Reguzzoni Mario. - Prof. Santoro Arles. - Prof. Sajeve Benedetto. - Prof. Santoni Rugiu Antonio. - Prof. Silvestri Eduardo. - Prof. Trotta Antonio. - Prof. Telmon Vittorio. - Prof. Tini Laura. - Prof. Ueberschlag Roger. - Prof. Valitutti Salvatore. - Prof. Visalberghi Aldo. - Ing. Vita Matteo.

Appendice

gli indirizzi previsti, che si possono così specificare di massima: letterario-linguistico, sociale, scientifico, tecnologico, artistico.

4. Gli studi secondari non hanno, per sé stessi, carattere professionale. La scuola offre possibilità di formazione preprofessionale a vari livelli e permette uscite laterali. La formazione professionale vera e propria è successiva a tali uscite (in nessun caso anteriori al termine del 2° anno) e viene devoluta all'Ente regione o ad iniziative dallo stesso coordinate, cui collaborino anche le associazioni professionali e sindacali. La formazione tecnica e professionale di più alto livello si svolge nell'ambito dell'Università, o comunque a livello universitario, mediante corsi biennali o triennali sempre aperti al proseguimento verso la laurea.

5. La scuola secondaria unitaria è situata e dimensionata in modo da rispondere pienamente alle esigenze educative di un comprensorio scolastico determinato. Essa dovrà essere gratuita e realizzare pienamente il diritto allo studio evitando ogni discriminazione. Servizi gratuiti di trasporto e/o servizi residenziali ne assicurano concretamente la possibilità di frequenza. Essa è altresì un centro di educazione permanente o ricorrente, ed organizza a tal fine anche corsi serali e per corrispondenza, eventualmente integrati dall'impiego di opportune tecnologie didattiche. Il diritto ad avvalersi dell'educazione ricorrente nelle sue varie forme ha carattere permanente ed è assicurato

dalla legge. La scuola e le sue attrezzature sono a disposizione delle autonome iniziative degli allievi e delle attività culturali della comunità.

6. Il progressivo orientamento degli allievi è reso più valido da un servizio psico-pedagogico interno alla scuola, al quale peraltro collaborano tutti gli insegnanti. L'efficacia didattica di ogni istituto è saggiata con regolari rilevazioni nazionali, operate con le moderne tecniche docimologiche. L'attuazione sistematica di tali rilevazioni permetterà di attribuire alla scuola stessa la capacità di formulare il giudizio finale di maturità, valido per l'accesso universitario.

7. La scuola secondaria superiore dovrà concludersi in corrispondenza del 18° anziché del 19° anno di età. A questo scopo, da perseguirsi gradualmente in forme flessibili, devono prevedersi sia un miglioramento didattico generale, tramite metodi individualizzati, impiego delle moderne tecnologie didattiche e valutative, stimolazione delle capacità creative, sia una riduzione dei condizionamenti ambientali negativi. A quest'ultimo fine avrà importanza determinante un largo sviluppo della scuola per la prima infanzia ed andrà anche sperimentata l'anticipazione dell'obbligo ai 5 anni, previa riqualificazione degli insegnanti elementari ai nuovi delicati compiti connessi a tale anticipazione. L'età terminale dell'obbligo scolastico è da elevarsi immediatamente a 15 anni e, a breve scadenza, a 16 anni. Nella scuola obbligatoria le ripe-

Appendice

tenze dovranno gradualmente scomparire, grazie ad un'azione didattica e assistenziale adeguata.

8. La qualificazione e riqualificazione degli insegnanti deve essere realizzata mediante una programmazione organica elaborata congiuntamente dalle Università e da appositi organismi regionali. Gli insegnanti futuri si formeranno nelle Università, con preparazione scientifica approfondita ed adeguato tirocinio, in prospettiva a livello di laurea per tutti. Ciò permetterà una sostanziale unificazione della scuola elementare e media, ed una piena continuità didattica con la scuola successiva.

9. Il governo della scuola deve realizzarsi in forme democratiche, di autogestione coordinata a livello comunale, provinciale e regionale ed aperta alla partecipazione studentesca, delle famiglie e della società civile organizzata. A livello nazionale gli orientamenti programmatici generali e il controllo della sperimentazione sono disposti esclusivamente da un organo misto, dove si affiancano ai delegati del Parlamento, e ad esperti da questo nominati, rappresentanti delle componenti scolastiche. Un Istituto nazionale di ricerca pedagogica è incaricato dei controlli e delle sperimentazioni di più stretto carattere scientifico e si avvale della collaborazione universitaria a livello regionale e locale.

10. L'attuazione della nuova scuola secondaria superiore dovrà realizzarsi per tappe successive accu-

ratamente predisposte, con particolare riguardo ad un piano organico di edilizia scolastica impostato in partenza secondo i principî della scuola unitaria e del comprensorio scolastico autosufficiente, e mediante un processo continuo di sperimentazione-innovazione, tale da trarre i massimi vantaggi dalla flessibilità strutturale che la legge dovrà permanentemente assicurare alla nuova istituzione.

IL PARERE DEL
COMITATO NAZIONALE
ASSOCIAZIONE DIFESA SCUOLA ITALIANA *

Rispondiamo ora alla Sua. del 5 marzo scorso che accompagnava l'invio del volume *Proposte per il nuovo piano della scuola*, risultato dei lavori del Comitato Tecnico per la Programmazione Scolastica, e sollecitava « il nostro suggerimento rispetto all'ipotesi di lavoro formulata ».

Osserviamo proemialmente che la composizione del Comitato Tecnico di cui sopra, come appare a p. 5, formata esclusivamente da persone orientate a priori verso determinate scelte politiche per la scuola, non dava adito a speranze di obiettività nei lavori del Comitato o comunque di risultati non univocamente orientati.

Non fa meraviglia pertanto che tutto il contenuto delle « proposte » tenda a ribadire le « scelte » già

* Testo della lettera inviata al Ministro della P.I. on. Riccardo Misasi, dalla prof.ssa R. Calderini per il Comitato nazionale dell'Associazione per la difesa della scuola italiana (CNADSI) e sottoscritta anche dal prof. V.E. Alfieri nella sua qualità di Presidente del Movimento per la libertà e la riforma dell'Università italiana (MOLRUI).

espresse nei dieci punti del Convegno di Frascati del maggio 1970.

Il libro infatti, benché ponderoso di 170 pagine, non fa che ripetere i soliti punti di vista del riformismo impegnato e cioè:

a) propone radicali mutamenti di contenuti e di metodi con la conseguente « riqualificazione » degli attuali insegnanti non abbastanza docili alle direttive imposte dall'alto. Ma i « nuovi contenuti » si appiattiscono nell'ambito esclusivo dell'attualità senza serie prospettive storiche o culturali, ed i « nuovi metodi » non escono dalle solite « scoperte » pedagogistiche ammannite dall'alto alla scuola italiana da quarant'anni a questa parte.

b) Viene minacciosamente presentata anche la diretta interferenza della Regione nella struttura della scuola, fuori dell'ambito che la Costituzione (art. 117) le assegna (cioè la scuola artigiana e professionale) ed a tale interferenza estremamente nociva, sia per un inevitabile accentuarsi di una già intollerabile politicizzazione della scuola, sia per l'estrema disparità scolastica che si creerebbe tra Ragione e Regione, si aggiunge la chiara allusione all'intervento diretto nell'organizzazione e nel governo delle singole scuole di organismi sindacali e partitici o addirittura di gruppi di opinione.

c) Sicché lo scopo dichiarato di giungere, quanto prima, ad una scuola media superiore unica od unitaria onnicomprensiva (vera sciagura nazionale, che ci riporterebbe indietro di parecchi secoli!) rischia di venire aggravata e peggiorata da una arbitraria atomiz-

Appendice

zazione di indirizzi e di risultati, che dividerebbero la gioventù italiana (pur su una base negativa di ignoranza comune!) in regionalistici frazionamenti incomunicabili.

d) La ulteriore estensione della « sperimentazione » incontrollata (ancorché trionfalisticamente proclamata come positiva) dovrebbe accelerare il processo di vera e propria dissoluzione di una nostra seria scuola di Stato, anche attraverso alla lotta ufficialmente dichiarata contro « i pilastri tradizionali » di una scuola seria ed efficiente: « classe, lezione, libro, voto » (p. 161 e segg.). Ma in altra parte del libro (p. 110) si ammette candidamente che « attualmente la ricerca pedagogica è assai limitata sul piano dei finanziamenti e più ancora su quello degli organi ad essa preposti »: dimostrazione palmare che quindi le « sperimentazioni » si reggono sul vuoto.

e) Si proclama inoltre di voler giungere ad una « deprofessionalizzazione » della scuola media superiore per demandare all'Università tutti i compiti per la preparazione professionale; il che nello stato attuale dell'Università in Italia indica per lo meno un completo distacco dalla realtà dei fatti.

f) Si insiste in più di un punto sulla « felice occasione » che una riforma così radicalmente eversiva della scuola fornirebbe ad un non meno radicale ed eversivo mutamento della fisionomia sociale e politica dell'Italia ed a questo scopo si propone anche una completa riorganizzazione del Ministero della Pubblica Istruzione che cancelli le attuali Direzioni Generali,

per genere e tipo di scuole, e ne costituisca altre, per argomenti, molto più confuse e generiche.

g) Si insiste ad indicare una scuola demagogicamente unica od unitaria fino alle soglie dell'Università, ma in realtà atomizzata in infinite varietà locali, come rispondente a pressanti richieste sociopolitiche attuali, ma non si vede o non si vuol vedere, che non si risponde alla legittima richiesta di istruzione dei meno abbienti, sfasciando la scuola di Stato con eversive riforme di struttura, bensì rendendola sempre più seria ed efficiente, sempre più sanamente selettiva e professionalizzante, come avviene nei Paesi più evoluti, ancorché di diverso orientamento politico.

Siamo perciò nettamente contrari allo spirito ed alla lettera del documento da Lei inviato in esame e chiediamo ancora una volta:

1) che si rivedano ab imis i programmi ed i criteri didattici imposti alla Scuola Elementare con la riforma del 1955.

2) che si riveda la struttura e l'impostazione della Scuola Media unica riformata nel 1962 prendendo atto del suo sostanziale fallimento.

3) che si proceda soltanto a qualche lieve ritocco per alcune scuole medie superiori (per esempio il Liceo Scientifico e l'Istituto Magistrale), studiando la possibilità di passaggi tra le classi parallele mediante seri esami integrativi.

4) che soprattutto si organizzi davvero una seria assistenza scolastica per tutti i « privi di mezzi » fino a 14 anni e per i « capaci e meritevoli privi di mezzi » dai 14 anni in su, per mettere tutti nella reale possi-

Appendice

bilità di studiare seriamente con i propri talenti naturali e la propria personale volontà.

Chiediamo infine ancora una volta con quali criteri ed a quale titolo personale siano stati scelti i 55 componenti della Commissione di studio per la riforma delle scuole medie superiori presieduta dall'onorevole Biasini.

Rita Calderini

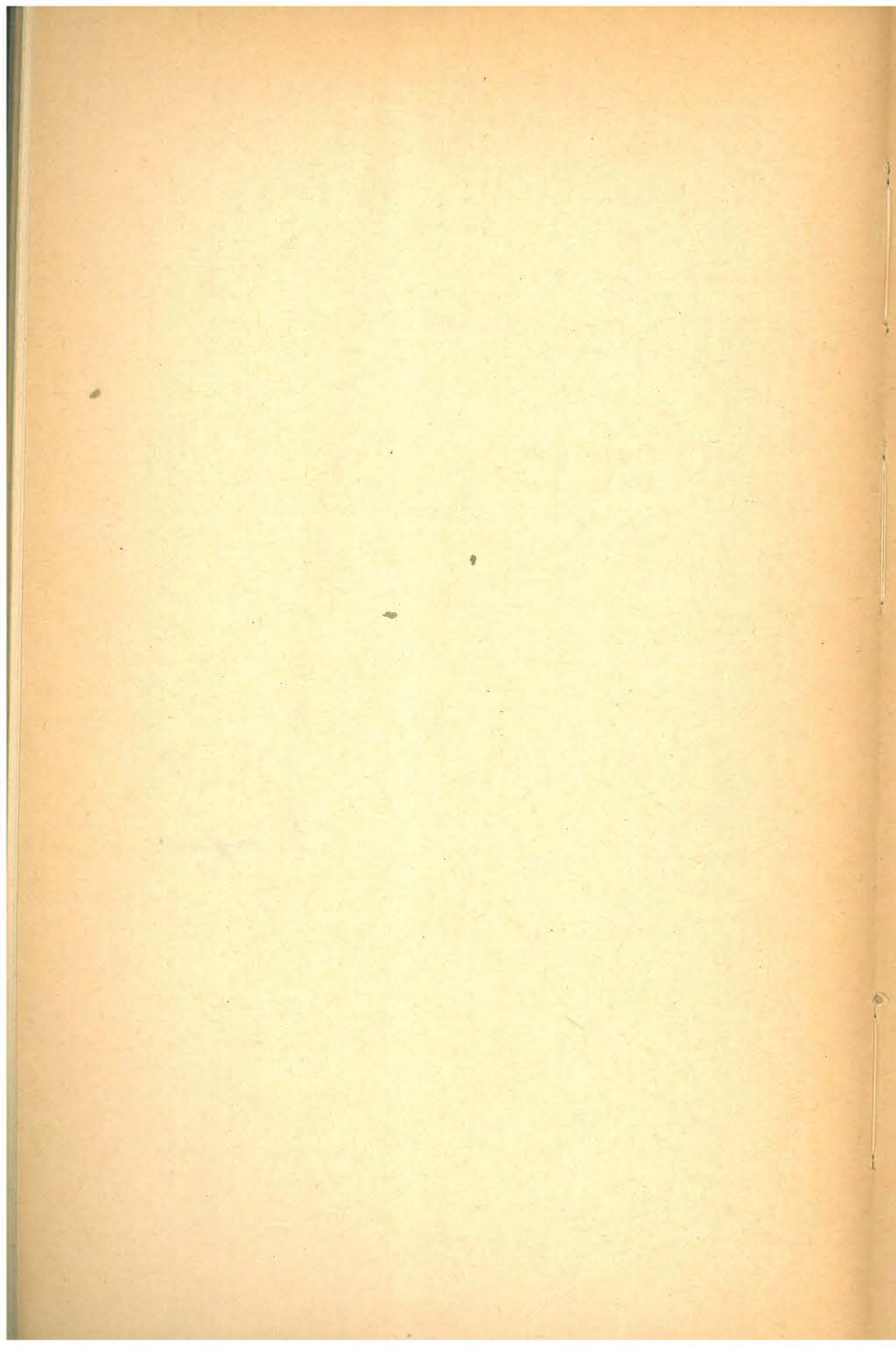
Segretaria del CNADSI

Vittorio Enzo Alfieri

Presidente del MOLRUI

22248





SOMMARIO

AVVERTENZA EDITORIALE	7
-----------------------	---

G.M. BERTIN: CRISI DELLA SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE NEL QUADRO DELLA CRISI DELLA SCUOLA IN GENERALE

1. <i>Aspetti storico-sociali e dati statistici</i>	11
2. <i>Obbiettivi dell'istruzione secondaria superiore e prospettive di riforma</i>	23
3. <i>L'organizzazione della nuova scuola secondaria superiore secondo l'ipotesi unitaria</i>	47
4. <i>I problemi dell'attuazione della nuova scuola secondaria superiore</i>	73
<i>Conclusione</i>	83

S. VALITUTTI: IL PROBLEMA DELLA RIFORMA DELL'ISTRUZIONE SECONDARIA SUPERIORE

1. <i>Obbiettivi e pericoli dell'unificazione scolastica</i>	97
2. <i>Criteri per la ricostruzione della scuola secondaria superiore</i>	119

A. VISALBERGHI: PER UNA IMPOSTAZIONE NUOVA DEL PROBLEMA

- | | |
|--|-----|
| 1. <i>Scopi e limiti del discorso</i> | 147 |
| 2. <i>Momento professionale: preparazione e specificazione</i> | 155 |

APPENDICE

- | | |
|--|-----|
| 1. <i>Documento conclusivo dei lavori dell'incontro di Frascati</i> | 169 |
| 2. <i>Il parere del Comitato Nazionale Associazione difesa scuola italiana</i> | 175 |