

Strumento di lavoro

**Per una corretta informazione e per un giudizio critico
sui diversi provvedimenti in via di approvazione o allo studio**

Documento in progress

Ottobre 2008

INDICE

Provvedimenti in via di approvazione o allo studio	5
La scuola italiana alla prova	9
Cittadinanza e Costituzione	19
Maestro unico	23
Piano Programmatico ed Autonomia	29
La questione <i>tempo pieno</i> nella scuola primaria	31
L'inserimento graduale degli studenti stranieri: una possibilità per fare un vero percorso scolastico	40
Le classi speciali per immigrati nel resto d'Europa: un modello diffuso ed efficiente. Altro che razzismo	41

Provvedimenti in via di approvazione o allo studio

Piano Programmatico

[oggetto]

È il Piano predisposto dal MIUR per dare attuazione alle disposizioni contenute nell'art. 64 della legge n. 133/08 e riguarda la riqualificazione dei servizi scolastici; sostanzialmente, tagli all'organico e razionalizzazione delle reti scolastica nazionale, da realizzare complessivamente entro l'a.s. 2011/12. In sintesi, l'art. 64 prevede interventi in ordine a:

- razionalizzazione ed accorpamenti delle classi di concorso per l'insegnamento;
- ridefinizione dei curricula vigenti e razionalizzazione dei piani di studio e relativi quadri orario;
- revisione dei criteri di formazione delle classi;
- rimodulazione dell'organizzazione didattica nella scuola primaria (in parte precisata con l'art. 4 del DL 137/08 con la reintroduzione del maestro unico);
- revisione di criteri e parametri per la determinazione degli organici del personale;
- riorganizzazione dei centri di istruzione per gli adulti;
- ridimensionamento della rete scolastica nazionale.

[condizione attuale]

Il testo del Piano ha iniziato l'iter nelle Camere (Commissioni parlamentari) per il parere previsto al comma 3 del citato art. 64.

[provvedimenti collegati]

Rispetto agli interventi di normazione secondaria previsti dal Piano Programmatico del MIUR, sono previsti:

- un **regolamento** riguardante la riorganizzazione della rete scolastica (accorpamenti di scuole con meno di 500 allievi, secondo le disposizioni di cui al DPR n. 233/98 e relative deroghe), nuovi criteri per la formazione delle classi e la definizione degli organici (aumento di alunni per classe in tutti gli ordini e gradi), conferma delle attuali classi a tempo pieno e criteri per la costituzione di altre classi, numero minimo di allievi per la costituzione di classi in comuni montani e piccole isole, riconduzione al tempo normale di classi a tempo prolungato in assenza di servizi e strutture adeguate (locali, mensa, funzionamento di un intero corso), riconduzione a 18 ore settimanali di tutte le cattedre costituite con orario inferiore,
- un **regolamento** per la revisione delle classi di concorso (secondaria di I e II grado): modifica delle classi di insegnamento e accorpamento di insegnamenti, definizione dai nuovi orari di insegnamento,
- un **regolamento** relativo alla ridefinizione dei curricula delle scuole dell'infanzia e del I ciclo:
 - scuola infanzia*:- due aree di intervento: tradizionale (età 3-6 anni), con sezioni specifiche per bambini che effettuano solo orario antimeridiano, e sezioni Primavera (2-3 anni);
 - estensione valutazione Invalsi anche a questo segmento scolastico;
 - scuola primaria*: - orario base di 24 ore settimanali, con unico docente;
 - incrementi dell'orario base a 27, 30 e fino a 40 ore settimanali;

- fase transitoria che mantiene l'utilizzo di insegnanti specialisti d'inglese, operanti su più classi;

- sec. I Grado:
- orario settimanale ordinario di 29 ore;
 - tempo prolungato a 36 ore settimanali, delle quali 7 da dedicare al potenziamento delle discipline di base e alla cura delle eccellenze;
 - nuova articolazione degli orari settimanali per classe:
 - 9 ore di Italiano, storia, geografia e Ed. Costituzione e Cittadinanza;
 - 5 ore di Lingue (3 ore Inglese, 2 II Lingua 2, con possibilità solo Inglese e, per stranieri, uso della II Lingua per approfondimenti di Italiano);
 - 8 (o 9 se il totale va a 30 ore) per l'area matematico-scientifica;
 - 2 ore di Arte e immagine;
 - 2 ore di Scienze motorie;
 - 2 ore di Musica;
 - 1 ora di Religione o attività alternative.

- un **regolamento** relativo alla ridefinizione dei curricula delle scuole del II ciclo:

- sistema Licei:
- riassorbimento di tutte le sperimentazioni attuali, la scuola potrà utilizzare il 20% di quota dell'autonomia);
 - punto di riferimento e di partenza è il DL n. 226/05 (sei licei: classico, scientifico, artistico, musicale e coreutico, linguistico, delle scienze umane);
 - 30 ore settimanali per tutti, con esclusione dei licei artistico e musicale e coreutico, che ne avranno 32;
 - articolati in due bienni e un monoennio finale;
 - quinto anno fortemente vocazionale e orientativo;

- istituti Tecnici:
- due settori: Economico e Tecnologico;
 - due indirizzi per l'Economico: Amministrazione, Finanza e Marketing, Turismo;
 - nove indirizzi per il Tecnologico: Meccanica, Meccatronica ed Energia, Logistica e Trasporti, Elettronica ed Elettrotecnica, Informatica e Telecomunicazioni, Grafica e Comunicazione, Chimica, Materiali e Biotecnologie, Tessile, Abbigliamento e Moda, Agraria ed Agroindustria, Costruzioni, Ambiente e Territorio;
 - 32 ore settimanali obbligatorie per tutti;
 - articolati in due bienni e un monoennio finale;
 - autonomia crescente: 20% nel I biennio, 30% nel II biennio, 35% nell'ultimo anno;
 - introduzione delle discipline d'indirizzo fin dal I biennio;
 - curricula è organizzati per competenze, abilità/capacità e conoscenze.

DL 1° settembre 2008, n. 137

[oggetto]

Il decreto legge contiene *Disposizioni urgenti in materia di istruzione e università*; in particolare, oltre a prevedere una sperimentazione nazionale sul tema «Cittadinanza e Costituzione», reintroduce:

- la valutazione del comportamento (condotta), vincolante ai fini della promozione e dell'ammissione agli esami finali; a valere già dal corrente anno scolastico;
- la valutazione numerica di apprendimenti e competenze nelle scuole del I ciclo (primaria e secondaria di I grado); a valere già dal corrente anno scolastico;
- l'opzione del maestro unico (classi affidate ad unico insegnante per un orario di 24 ore settimanali); a valere dall'a.s. 2009/10;
- il valore abilitante della laurea in Scienze della formazione primaria.

Prevede inoltre il blocco quinquennale nelle adozioni dei libri di testo e la riapertura delle graduatorie ad esaurimento a beneficio degli attuali frequentanti il IX ciclo delle Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS).

[condizione attuale]

Il DL è stato approvato dalla Camera ed è ora in discussione in Commissione al Senato.

[provvedimenti collegati]

Al DL 137/08 sono collegati alcuni provvedimenti attuativi secondari:

- una **sperimentazione nazionale** sul tema «Cittadinanza e Costituzione»
[condizione attuale]: la Commissione ministeriale presieduta da Luciano Corradini, istituita per la definizione dei nuovi ordinamenti per l'educazione civica, ha elaborato una bozza del progetto di sperimentazione. Il progetto è stato sottoposto al CNPI, a norma dell'art. 11 del DPR n. 275/99, per il prescritto parere di legge.
- una **direttiva** per l'attivazione di “azioni di sensibilizzazione e di formazione del personale”, finalizzate all'acquisizione delle competenze relative a «Cittadinanza e Costituzione»
- un **decreto** per l'applicazione delle disposizioni relative al voto di condotta
- un **regolamento** relativo “al coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli studenti” in rapporto alla reintroduzione dei voti nel primo ciclo
- un **regolamento** relativo alla reintroduzione del maestro unico
[condizione attuale]: rinviato all'interno delle regolamentazioni previste dall'art. 64 delle legge n. 133/08 e del relativo Piano Programmatico in carico al MIUR.

La scuola italiana alla prova

Premessa

Da una decina di anni a questa parte i risultati scolastici degli studenti italiani sono sottoposti a verifica da parte di organismi internazionali. Come si vedrà scorrendo queste pagine i nostri quindicenni, cioè gli alunni appena usciti dal percorso di scuola secondaria di primo grado, hanno espresso mediamente prove non soddisfacenti se paragonate ai valori intermedi stabiliti dagli stessi organismi.

Analisi più articolate della nostra situazione dicono anche che i punteggi intermedi nascondono fenomeni molto diversificati: ci sono scuole (prevalentemente collocate al Nord, Nord-Est) che esibiscono rendimenti ben al di sopra di questi livelli, mentre al Sud spesso si scende sotto.

Le gravi lacune degli studenti italiani in **lettura, matematica e discipline scientifiche** non hanno comunque scosso adeguatamente il mondo della scuola. La pubblicazione periodica delle valutazioni internazionali trova eco sui giornali, sui siti specialistici, talvolta presso la classe politica (i Ministri della Istruzione che si sono succeduti ultimamente: Moratti, Fioroni e Gelmini hanno mostrato particolare attenzione per la nostra scarsa competitività sulla scena educativa del mondo globalizzato), ma non tra gli addetti ai lavori.

La scuola, ad esclusione delle sue punte di eccellenza, fatica a recepire i criteri con i quali sono costruiti i test internazionali, che sono implacabili misuratori delle competenze dei giovani (dell'insieme, cioè, di abilità e conoscenze) e non solo della loro adeguatezza ai curricula scolastici che hanno scelto.

Non a caso all'interno della scuola, non esclusa una parte dell'amministrazione, ci si è spesso concentrati sulle critiche al metodo di analisi invece che sullo stato oggettivo dell'istruzione nel Paese. In Italia gli insegnanti sembrano ripetere un criterio di valutazione relativa all'interno delle classi più che confrontarsi con un metro nazionale/internazionale. D'altra parte, non sono ancora stati definiti standard di apprendimento chiaramente riconoscibili come tali, sebbene qualche tentativo di definizione di standard sia stato fatto (vedi i documenti: "Indicazioni nazionali", "Indicazioni per il curriculum" e "Documento tecnico annesso al Decreto sul Nuovo obbligo di istruzione").

La conseguenza è che mentre in Germania il dibattito ha determinato una mobilitazione nazionale di scuola e famiglie, con il risultato di risalire dal 18° posto del 2003 al 13° del 2006, l'Italia ha perso nel frattempo 9 posizioni scendendo nel 2006 al 36° posto tra le nazioni Ocse.

Le pagine che seguono non intendono proporre soluzioni allo stato di difficoltà in cui versa una parte della nostra scuola (tutta l'attività dell'Associazione di Diesse è una risposta alla emergenza educativa: la formazione degli insegnanti, la presenza nelle scuole, l'attività di comunicazione e di informazione), bensì offrire spunti di riflessione sul passaggio delicato che il nostro sistema di istruzione è chiamato a compiere se intende misurarsi con altri Paesi su un piano sopranazionale, come è giusto che sia. Intendono anche mostrare le radici più profonde delle strategie che governano (o meglio tentano di governare) ultimamente il sistema educativo nazionale: piani di razionalizzazione della rete di erogazione dell'offerta educativa, revisione degli indirizzi di studio, riqualificazione del corpo docente.

Disegni che, per quanto virtuosi, contengono un limite di fondo, sia che siano espressione dell'area riformista di centro-destra, sia di centro-sinistra: la difficoltà ad abbandonare una visione centralistica e statalista del problema della istruzione e la resistenza più o meno accentuata a voler mettere la scuola in mano a chi la fa (famiglie, alunni, insegnanti, territori).

Siccome "*gutta cavat lapidem*" non ci stancheremo di ripetere che la scuola nasce e rinasce ogni giorno da una passione educativa che deve essere coltivata e valorizzata. Piano piano magari si finirà forse per essere ascoltati.

OCSE-PISA: tabelle e dolori

Il progetto denominato Pisa (*Programme for International Students' Assessment*) veniva avviato nell'ambito dell'Ocse (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) nel maggio 1998 ed era indirizzato ad una rilevazione internazionale (32 nazioni partecipanti), prevalentemente centrata sulla capacità di comprensione della **lettura**, ma integrata da aspetti relativi alla matematica e alle scienze, nonché alle cosiddette abilità trasversali (Cross Curricular Competencies), dei giovani quindicenni che terminano o si avvicinano alla fine della scuola dell'obbligo.

È bene rilevare che il progetto Pisa non è centrato sui curricoli scolastici, ma sulle competenze considerate fondamentali per la partecipazione consapevole dei cittadini alla vita del proprio paese.

PISA 2000/2001

I risultati della indagine 2000, resi noti il 4 dicembre 2001, misero in evidenza che la Finlandia era il Paese con le prestazioni migliori per quanto riguardava la competenza di lettura (*reading literacy*), mentre il Giappone e la Corea si situavano ai primi posti della graduatoria per la matematica e le scienze.

Il panorama degli adolescenti italiani si presentava, al contrario, in modo preoccupante, risultando essi ventunesimi su trentadue nella lettura (comprensione di un testo non specialistico), ventitreesimi nelle prove scientifiche e praticamente in fondo al gruppo in matematica: ventiseiesimi.

L'Italia dunque si scoprì lontanissima dal quel 10%, in media, di ragazzi quindicenni delle nazioni più sviluppate del pianeta che esprimevano una comprensione molto elevata dei testi complessi: appena il 5% dei nostri ragazzi dimostrava conoscenze e competenze alte.

Il dato sorprendente di questa prima indagine fu che gli studenti mostrarono marcate differenze nel loro atteggiamento complessivo nei confronti della scuola come ambiente di apprendimento. In 20 paesi su 28, oltre un quarto degli studenti dichiarava che la scuola era un posto dove andava malvolentieri. In Belgio, Canada, Francia, Ungheria e Stati Uniti, questa percentuale oscillava tra il 35% e il 42%: in Italia si attestava sul 38%.

L'Ocse azzardava anche ipotesi sui fattori che maggiormente influenzano il rendimento scolastico: l'autonomia scolastica, il grado di autonomia dei presidi, l'importanza che gli insegnanti assegnano al successo scolastico, le alte aspettative che esprimono nei confronti dei loro studenti, l'impegno e il livello di soddisfazione che traggono dal loro lavoro, la relazione che hanno con i loro studenti, la disciplina in classe.

Termini e concetti che in parte erano già circolati nei documenti ministeriali (il "Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche", n.275, è del 1999), ma che furono da quel momento assunti in forme più costanti e consapevoli, seppure a fronte di notevoli resistenze opposte alla necessità di cambiare gli "stili di vita" della didattica attiva, da parte di varie espressioni culturali e politiche (il fronte sindacale, una parte del corpo docente, una parte dell'amministrazione).

PISA 2003

Il secondo ciclo del programma Ocse-Pisa vide la partecipazione di 40 Paesi del mondo, tra i quali 30 dell'Ocse, e si rivolse ancora agli ambiti della lettura, della matematica e delle scienze, ma la **matematica** fu la principale area di verifica.

La competenza matematica era definita come la capacità di identificare, comprendere e impegnarsi in compiti matematici, e di formulare giudizi fondati circa il ruolo che la matematica gioca nella propria vita presente e futura, a livello privato, professionale, sociale e in quanto cittadini che esercitano un ruolo costruttivo, impegnato e riflessivo.

Era presente inoltre un quarto ambito di valutazione, rappresentato dalle abilità di problem-solving, in linea con l'obiettivo generale del progetto Pisa di verificare abilità cross-curricolari accanto a quelle curricolari.

Come in Pisa 2000, la rilevazione avvenne attraverso prove scritte strutturate che duravano 2 ore per ciascuno studente, con domande a scelta multipla, domande aperte a risposta univoca e domande aperte a risposta articolata.

In Italia il campione di Pisa 2003 era costituito da oltre 11.500 studenti estratti all'interno di 407 scuole (di cui 382 scuole secondarie superiori e 25 scuole medie). Tale campione consentiva di ottenere dati rappresentativi del territorio nazionale, delle macro-aree geografiche (Nord –Ovest, Nord-Est, Centro, Sud e Sud-Isole) e di 6 Regioni/Province autonome che hanno partecipato a PISA con campioni territoriali (Piemonte, Lombardia, Veneto, Toscana, Trento e Bolzano), dei diversi livelli e indirizzi di studio in cui erano presenti i quindicenni (licei, istituti tecnici, istituti professionali e scuole medie) e delle diverse tipologie di scuole (pubbliche e paritarie).

I risultati degli studenti italiani furono ancora una volta deludenti. Rispetto ad una media Ocse di 500 punti in matematica gli studenti italiani si attestavano sul punteggio di 466; rispetto alla media Ocse in lettura di 494 gli italiani si attestavano sul punteggio di 476; in scienze il punteggio era 486 su 500; in problem solving di 489 su 500.

Gli errori nei test di matematica erano dovuti all'altissima percentuale di risposte omesse, nonché alla difficoltà a riflettere in maniera non solo intuitiva sui risultati delle prove offerti a priori.

Veniva in evidenza anche un altro fattore, e cioè che non necessariamente i Paesi che spendono di più nell'educazione hanno risultati migliori. Ad esempio Australia, Belgio, Canada, Repubblica Ceca, Finlandia, Giappone, Corea del Sud e Paesi Bassi mostravano ottimi risultati nonostante spese per l'istruzione non superiori ad altri paesi. Al contrario gli USA hanno una spesa per l'istruzione relativamente elevata ma risultati non eccelsi: idem per l'Italia.

Altre indagini: Timss

Contemporaneamente a Pisa 2003, uscirono i risultati delle indagini svolte da Timss sul grado di apprendimento della matematica degli studenti. Timss, acronimo di *Trend in International Mathematics and Science Study*, è quadriennale e il primo rilevamento era stato effettuato nel 1995, il secondo nel 1999 e il terzo nel 2003.

Timss è un progetto di ricerca promosso dalla IEA, *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, una associazione di centri di ricerca educativa. Ne fanno parte 53 Paesi e la sua sede attuale è Amsterdam. Le sue rilevazioni riguardano gli studenti del quarto e dell'ottavo anno di scolarità, rispettivamente la IV classe della primaria e la III classe della secondaria di I grado. Hanno partecipato all'indagine più di 360.000 studenti di 49 paesi del mondo e per l'Italia vennero valutati circa 4300 studenti.

Vediamo i risultati. Per il quarto anno di scolarità i livelli variavano dai 594 punti di Singapore ai 339 della Tunisia. L'Italia si collocava poco al di sopra della media, 495, con 503 punti, vicino a Cipro, Repubblica Moldava, Australia, Nuova Zelanda e Scozia.

Per l'ottavo anno di scolarità i livelli variavano fra Singapore, 605 punti, e il Sudafrica, 264. La media internazionale è di 467; 26 paesi si collocavano al di sopra di tale media e 19 al di sotto. Anche qui l'Italia si collocava poco al di sopra della media, con 484 punti, e il suo livello è simile a quello di Nuova Zelanda, Armenia, Serbia, Bulgaria e Romania. Si noti che l'Italia, con pochi altri Paesi, aveva (ed ha) un'età media inferiore ai 14 anni, per l'ottavo anno di scolarità.

L'Invalsi, Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione, si occupò di raffrontare le due indagini, Pisa e Timss, scorporando i dati italiani e queste sono state le sue osservazioni: "Il Nord Ovest e il Nord Est hanno punteggi analoghi a quelli di Francia e Svezia (510), il Centro ha un punteggio che coincide con quello medio dell'Italia (472), mentre il Sud (428) e il Sud Isole (423) hanno un punteggio analogo a quello della Turchia, superiore solo, tra i paesi dell'Ocse, a quello del

Messico” (e i dati sono identici anche per l’indagine Timss). Cfr. <http://archivio.invalsi.it/ricerche-internazionali/iea-timss/>

Da queste indagini, oltre ai risultati sconcertanti dell’Italia rispetto agli altri Paesi, emergeva un progressivo decadimento nella preparazione degli studenti italiani via via che si sale di livello. Mentre nella scuola primaria e nelle medie inferiori i risultati erano ancora sopra la media, alle superiori si notava il crollo agli ultimi posti.

Sembra che la nostra scuola, salendo di livello, abbandoni progressivamente ragionamenti e problemi reali, per limitarsi soltanto più a formule e calcoli.

PISA 2006

Si giunge infine al terzo ciclo di Pisa (57 Paesi partecipanti, tra cui 30 Ocse e 27 partner) imperniato sulla rilevazione delle competenze scientifiche (scientific literacy). Con questo termine ci si riferiva non soltanto al possesso di specifiche conoscenze scientifiche, ma anche alla capacità di utilizzare in modo funzionale tali conoscenze in contesti di vita reale.

Più in particolare, la competenza scientifica, alla luce del programma, comprendeva:

- le conoscenze scientifiche e il loro uso per identificare domande, per acquisire nuove conoscenze e per trarre conclusioni fondate su problemi di carattere scientifico
- la comprensione delle caratteristiche che contraddistinguono la scienza come forma di conoscenza umana e come forma di indagine
- la consapevolezza di come la scienza e la tecnologia concorrono a determinare l’ambiente materiale, intellettuale e culturale in cui si è inseriti;
- la disponibilità a confrontarsi criticamente con problemi che implicano una dimensione scientifica e con le idee della scienza.

Il programma Pisa 2006 ha utilizzato i seguenti strumenti di rilevazione:

- prova cognitiva studente articolata in unità composte da uno stimolo iniziale e da un numero variabile di domande di diverso formato (chiusa a scelta multipla, aperte a risposta univoca, aperte a risposta articolata). La compilazione della prova cognitiva ha richiesto agli studenti un impegno di due ore.
- Questionario studente per la raccolta di informazioni sul contesto familiare e socioculturale degli studenti. Il questionario ha consentito, inoltre, di raccogliere informazioni sulle caratteristiche del corso di studi seguito dagli studenti, sulla loro motivazione nei confronti dello studio delle scienze, sui loro atteggiamenti nei confronti della scuola e dell’apprendimento delle scienze. Una sezione del questionario è dedicata all’uso delle TIC.
- Questionario scuola per la raccolta di informazioni sulla scuola in cui gli studenti studiano, sulle sue caratteristiche organizzative, sull’organizzazione dell’insegnamento delle materie scientifiche e sulle strategie didattiche utilizzate per l’insegnamento delle scienze.
- Questionario genitori per la raccolta di informazioni specifiche sull’educazione scientifica degli studenti all’interno dei contesti familiari. Il questionario genitori è stato somministrato in sedici Paesi, tra cui l’Italia.

L’Italia ha partecipato a Pisa 2006 con un campione di 21.773 studenti, in 806 scuole, stratificato per macroaree geografiche (Nord Ovest, Nord Est, Centro, Sud, Sud Isole) e per indirizzi di studio. Gli indirizzi di studio sono i licei, gli istituti tecnici, gli istituti professionali, le scuole medie, la formazione professionale. Il campione italiano è, inoltre, rappresentativo di 11 regioni (Basilicata, Campania, Emilia Romagna, Friuli Venezia Giulia, Liguria, Lombardia, Piemonte, Puglia, Sardegna, Sicilia, Veneto) e delle due province autonome di Bolzano e di Trento.

Ancora una volta risultati deludenti per l’Italia alla pubblicazione dei dati, avvenuti a cura dell’Invalsi nel dicembre 2007.

I dati sulle **scienze** ci ponevano ai livelli più bassi della classifica fra i paesi partecipanti all'indagine, con un punteggio di 475, sotto la media Ocse che era di 500;

le competenze degli alunni erano ad un livello stazionario per quanto riguardava la **matematica** rispetto a quelle rilevate nel 2003 e comunque, come allora, ben al di sotto della media dei paesi Ocse .

Permaneva quindi la negatività dei risultati nelle **discipline scientifiche** ed in **matematica**, particolarmente preoccupante perchè esse sono essenziali per una scuola che voglia affrontare la sfida di incrementare la competitività del “sistema Paese”.

Inoltre il punteggio medio degli studenti italiani nella **lettura** (469 contro la media di 492) si mostrava diminuito in misura statisticamente significativa rispetto al 2000, quando si era collocato sotto la media Ocse.

Ora questa situazione appariva peggiorata: i risultati italiani continuavano ad essere fortemente differenziati sia con riguardo alla tipologia di scuola (meglio i licei con 518 punti, peggio i professionali con 414), sia rispetto alla loro distribuzione per aree geografiche (meglio il Nord est, 520 punti, peggio sud e isole con 432). Il tipo di scuola e la collocazione geografica degli istituti facevano quindi la differenza nei risultati di apprendimento.

“Education at a glance”, uno sguardo all’educazione

Un altro utile strumento prodotto dall’Ocse sono le serie degli indicatori che prendono il nome di *Education at a Glance*, pubblicate dal 2000, nelle quali venivano ad essere riassorbite anche le indagini Pisa.

Ma in *Education at a Glance* si trova molto di più, come, per esempio, dati sulla ripartizione delle competenze acquisite per livello d’istruzione; testimonianze sugli effetti non economici dell’istruzione; i tassi di partecipazione dei lavoratori all’istruzione e alla formazione continua; il tempo che gli studenti dedicano all’apprendimento al di fuori della scuola e, per finire, informazioni su come i sistemi d’istruzione secondaria differenziano l’organizzazione dell’apprendimento tra gli studenti, e sull’impatto che i diversi sistemi hanno sulle prestazioni degli studenti.

Esaminiamo brevemente alcuni spunti di particolare interesse contenuti nei fascicoli 2005, 2006, 2007, 2008.

Education at a glance 2005

Un dato importante, relativo agli investimenti nel campo della istruzione, concerne il fatto che, tra il 1995 e il 2002, solo nella metà dei paesi dell’Ocse la crescita globale della spesa per l’istruzione è andata di pari passo con la crescita del PIL.

In Irlanda, dove il PIL è cresciuto in modo particolarmente rapido, la spesa per gli istituti di istruzione non terziaria è cresciuta solo di circa la metà, mentre la spesa per gli istituti di istruzione terziaria è aumentata quasi allo stesso ritmo del PIL.

La spesa è cresciuta a un ritmo due volte superiore del tasso di crescita del PIL in Nuova Zelanda e Turchia per l’istruzione non terziaria. Per l’istruzione terziaria, cioè l’alta formazione professionale postsecondaria, non universitaria (come gli IFTS, Istruzione e Formazione Tecnica Superiore) è cresciuta allo stesso ritmo in Grecia, Ungheria, **Italia**, Giappone, Messico, Polonia, Svizzera e Turchia.

Riguardo al numero delle ore trascorse a scuola, veniva posto in luce che nei paesi dell’Ocse uno studente può ricevere in media, tra i 7 e i 14 anni, 6.852 ore di insegnamento. Il numero di ore varia da 5.523 in Finlandia, a 8.000 in Australia, **Italia**, Paesi Bassi e Scozia.

Education at a glance 2006

Alcuni indicatori mostrano in maniera significativa che non esiste sempre una correlazione tra il rapporto insegnanti/studenti ed il livello di prestazioni. In Giappone, Corea, Messico, Brasile, Cile e Israele ci sono 30 e più studenti per classe contro i 20 o meno di Danimarca, Islanda, Lussemburgo,

Svizzera e Federazione Russa, ma in Lussemburgo, ad esempio, solo il 2,7% degli studenti figura tra i migliori in matematica (sempre secondo l'indagine Pisa), contro l'8,2% in Giappone.

La qualità dell'interazione tra insegnanti e studenti varia in base al numero di classi e di studenti di cui ogni insegnante è responsabile, alla materia insegnata, al tempo che gli insegnanti dedicano all'insegnamento e ad altri compiti, al raggruppamento degli studenti nelle classi, e alla pratica del team teaching (insegnamento in compresenza).

Altro dato significativo è quello riguardante la spesa per l'istruzione che si aggira intorno al 5,9% del PIL, con variazioni dal 3,7% in Turchia all'8% in Islanda.

La spesa per studente è di \$5450 all'anno nell'istruzione primaria, \$6.962 nella secondaria e \$11.254 in quella superiore.

I paesi dell'Ocse spendono in media \$77.204 per studente nel corso della durata prevista degli studi primari e secondari. L'importo varia da meno di \$40.000 in Messico, Polonia, Repubblica Slovacca, Turchia, Brasile, Cile, e Federazione Russa, a \$100.000 e oltre in Austria, Danimarca, Islanda, **Italia**, Lussemburgo, Norvegia, Svizzera e Stati Uniti.

Education at a glance 2007

L'importanza di questa edizione consiste nell'esaminare, per la prima volta, la questione dell'efficienza nell'istruzione, tramite un indicatore che, sebbene ancora sperimentale, rivela che, in un momento in cui la pressione sui bilanci pubblici si fa sempre più forte, il settore dell'istruzione deve compiere notevoli sforzi per cambiare e fornire un miglior rapporto costi/benefici, come è già successo in altri settori.

Il diffondersi dell'istruzione è stato accompagnato da massicci investimenti soprattutto tra il 1995 e il 2004, cosicché nei Paesi Ocse la spesa complessiva per le istituzioni educative è cresciuta in media del 42%.

I Paesi Ocse destinano in media il 13,4% della spesa pubblica alle istituzioni scolastiche, con percentuali che vanno dal 10% o meno nella Repubblica Ceca, in Germania, Grecia, **Italia** e Giappone, a più del 20% in Messico e Nuova Zelanda. Nel 2004, circa l'87% della spesa complessiva per l'istruzione proveniva da fonti pubbliche. In tutti i Paesi per i quali sono disponibili dati comparabili, si è registrato tra il 1995 e il 2004 un incremento dei finanziamenti pubblici. Tuttavia, in circa i tre quarti di questi Paesi la spesa privata è aumentata in misura anche maggiore.

In rapporto alla situazione di crisi economica attraversata da diversi Paesi in questo periodo, gli indicatori mostrano che i risultati dell'apprendimento possono aumentare del 22% pur mantenendo il livello attuale di spesa.

Education at a glance 2008

La relazione di presentazione di Andreas Schleicher, responsabile delle ricerche sull'istruzione dell'Ocse (Londra, 10 settembre 2008), evidenziava l'alto numero di insegnanti della scuola italiana e i loro bassi livelli stipendiali. Schleicher inoltre elogiava la nostra scuola elementare per i suoi buoni risultati, pur indicando che i suoi costi e il suo organico sono alti e l'orario dei suoi insegnanti inferiore a quelli europei.

Un dato significativo di una situazione letta a ritroso era che ancora nel 2005 i Paesi dell'Ocse spendevano per l'istruzione mediamente il 6,1% del loro PIL, di cui l'86% proveniente da finanziamenti pubblici. Gli Stati Uniti erano al 7,1%, la Finlandia al 6%, la Germania al 5,1%, la Francia il 6%. L'Italia spendeva il 4,7% ed è in buona compagnia: il Giappone è al 4,9%, la Spagna al 4,6%, l'Irlanda 4,6%.

Spulciando tra gli indicatori del Capitolo D non mancano le sorprese degne di attenzione e di attenta riflessione.

A 15 anni gli studenti italiani stanno sui banchi di scuola per 1089 **ore all'anno di curriculum obbligatorio** (33 ore in media alla settimana), contro una media europea che va da un minimo di

763 ore di curriculum obbligatorio ad un massimo di 902 (nell'Ocse da 706 a 910): 22/23 ore settimanali in media in Europa, contro le 33 in Italia.

In Italia le **classi**, tra scuola statale e non statale, sono composte mediamente da 18,4 alunni nella primaria e da 21 nella scuola secondaria, contro una media europea di 20,2 nella primaria e 22,7 nella secondaria. Nella scuola elementare, classi meno numerose le troviamo solo in Islanda, Slovenia, Lussemburgo e Russia.

Il rapporto insegnante/alunno vede l'Italia attestarsi su numeri bassi: 10,7 alunni per docente nella primaria e secondaria, contro una media europea di 14,5 nella primaria e di 11,9 nella secondaria. Per fare un esempio specifico, in Finlandia la media è di 15,0 nella primaria, 12,9 nella secondaria.

Bassini anche **gli stipendi** degli insegnanti italiani (e lo si sapeva) se raffrontati a quelli dei colleghi europei. All'inizio della sua carriera un insegnante elementare percepisce circa 24 mila dollari l'anno (16.800 euro) che sono diventati 35.600 alla fine della carriera (25.000 euro); un docente di scuola superiore parte con 26.000 dollari (17.500 euro) e matura uno stipendio di circa 40.900 (28.700 euro) alle soglie della pensione. In Europa mediamente si percepisce di più: da un minimo di 28.500 dollari ai 46.700 per gli insegnanti elementari al top della carriera; da un minimo di 31.700 ad un massimo di 53.000 dollari per gli insegnanti di scuola secondaria superiore.

Se proprio volete diventare ricchi, andate in Lussemburgo: all'insegnante di scuola primaria si riconoscono da un minimo di 50.000 dollari all'inizio della carriera, ai 102.000 circa quando lo stesso è al vertice; all'insegnante di scuola superiore le cose vanno ancora meglio: si varia dagli oltre 72.000 dollari (3.800 euro per 13 mensilità) ai quasi 126.000 (6.800 euro sonanti al mese).

E veniamo ad un punto critico: **quanto tempo l'insegnante dedica all'insegnamento in classe?** Questo indicatore ci condanna agli ultimi posti nella graduatoria. Secondo i dati Ocse, nella scuola primaria italiana le ore di effettivo insegnamento sono 735 all'anno, mentre nella secondaria, di primo e secondo grado, sono mediamente 601.

La media europea presenta i seguenti numeri: nella scuola primaria le ore di insegnamento effettivo sono 806, mentre nella secondaria sono 672 (scuola media) e 634 (superiore). Ma abbondano le eccezioni. In Finlandia si insegna dalla cattedra per un tempo scuola ancora più basso: 673 nella primaria; 589 nella media; 547 nella superiore. Negli Stati Uniti, l'eccesso opposto, le ore di insegnamento trascorso in classe sono ben 1.080 in tutti e tre gli ordini di scuola (una media di 6 ore al giorno) mentre al docente è chiesto di restare a scuola per altre 250/280 ore l'anno. Buona la paga Usa, anche se non eccezionale.

Quali le conclusioni?

Da noi lavorano più gli alunni degli insegnanti, dato che è più il tempo speso dai ragazzi nelle aule che non il tempo dedicato a impartire loro un insegnamento curricolare. Complici le troppe discipline e la mancanza, almeno alle superiori, di una distinzione tra curriculum obbligatorio e curriculum opzionale.

Se si vuole innalzare la qualità della scuola italiana, specie nella fascia degli alunni quindicenni, una strada da perseguire è quella dell'incrocio tra tempo trascorso in aula e offerta di insegnamenti fondamentali da parte dei docenti. È necessario riqualificare il tempo scuola, già a partire dalla scuola primaria, riducendo all'essenziale discipline e ore d'insegnamento e aumentando qualità e densità degli insegnamenti.

Una sfida che implica la revisione dell'impianto complessivo dell'offerta formativa, specie della secondaria di secondo grado, mediante la distinzione tra insegnamenti obbligatori e altri scelti facoltativamente dalle famiglie.

Il Quaderno Bianco

Il “Quaderno Bianco sulla Scuola”, preparato da un gruppo inter-ministeriale di esperti e tecnici dei Ministeri dell’Economia e Finanze, Pubblica Istruzione e Sviluppo Economico, è stato pubblicato nel settembre 2007.

Scopo del lavoro era di valutare la scuola italiana dall’interno, per offrirne una lettura nello stesso tempo comparata con le stime Ocse che abbiamo esaminato sopra e il più possibile compatibile con le particolarità culturali nostrane.

Le coordinate politiche di riferimento entro cui si muove il quaderno sono quelle del dicastero Fioroni (Governo Prodi, maggio 2006-maggio 2008) e quindi improntate ad una valorizzazione della Legge finanziaria 2006 e dei provvedimenti legislativi a essa connessi: riforma dell’esame di Stato (legge 1/2007) con la reintroduzione di un esaminatore esterno; corsi di sostegno e di recupero finalizzati al recupero delle carenze scolastiche entro l’anno di riferimento; assegnazione diretta alle istituzioni scolastiche delle risorse relative alle competenze dovute al personale (stipendi esclusi) e al funzionamento delle istituzioni scolastiche; trasformazione delle graduatorie permanenti degli insegnanti in “graduatorie a esaurimento” con il contemporaneo piano di assunzione a tempo indeterminato di 150 mila insegnanti.

Come spesso accade ai processi di assestamento normativo nel campo della istruzione, gran parte di questi provvedimenti sono stati applicati solo a metà, lasciando al governo successivo (Ministro Gelmini) il compito gravoso di concludere partite aperte: corsi di sostegno: sono stati confermati; graduatorie: si è proceduto alla chiusura delle SSIS e all’avvio di una revisione dell’iter di formazione dei nuovi docenti; autonomia delle scuole: ancora in alto mare la trasformazione degli istituti in fondazioni, benché anche il Ministro Gelmini si sia espresso più volte a favore.

Ci pare utile ai fini prevalentemente documentativi di questo strumento raccogliere alcune riflessioni sulla funzione docente, così come emerge dalla pagine del Quaderno.

Il futuro dei docenti

Il presupposto sul quale si basano le considerazioni svolte nel documento è che, come ricordato, esaurito il meccanismo delle graduatorie provvisorie, entro il 2011/2012 si sarebbe dovuto procedere al reclutamento in Italia di 70-90 mila nuovi insegnanti. In realtà questo numero è residuale rispetto ai 120.000 che la Moratti cominciò ad immettere (la stessa Gelmini ha dichiarato di voler proseguire in questa azione di asciugamento delle graduatorie permanenti).

L’azione immediatamente successiva, ricorda il Quaderno, è il ripensamento profondo dei sistemi vigenti di reclutamento e formazione iniziale, di carriera professionale, di assegnazione degli insegnanti alle scuole e di formazione in servizio.

Il nuovo reclutamento dovrebbe fondarsi su un modello di monitoraggio del fabbisogno di nuovi docenti, che porterebbe ad una programmazione delle assunzioni a medio-lungo periodo. In soldoni: tanti posti si creano, tanti nuovi insegnanti entrano.

Sì, ma come? Il Quaderno Bianco prevede la selezione in entrata di un numero di candidati, maestri o professori, determinato appunto dal predetto fabbisogno, accresciuto di una quota pari a coloro che prevedibilmente si ritireranno durante il percorso di preparazione alla professione.

I selezionati dovranno accedere ad una formazione universitaria (di carattere disciplinare e pedagogico) inclusiva di tirocinio, di modo che, dopo la laurea triennale, si prospettano in successione due ulteriori fasi.

La prima: ammissione alla specializzazione per l’insegnamento (due anni), gestita dalle Università in collaborazione con le scuole per l’effettuazione del tirocinio, che si concluderebbe con l’abilitazione.

La seconda: il concorso pubblico, i vincitori del quale accederebbero ad un periodo di praticantato nella scuola a tempo determinato al termine del quale, previa valutazione positiva, il rapporto di lavoro si trasformerebbe in indeterminato.

Incentivazione e carriera sono a loro volta esaminate nell'ottica di due situazioni cui ci si impegna a dare corso: la possibilità da parte degli insegnanti di fare più ore di insegnamento retribuito oltre a quelle previste dall'attuale normativa, specie nelle situazioni di emergenza educativa, e l'eventualità di premiare le scuole che dimostrassero, ad una attenta valutazione dei risultati conseguiti, di aver fatto progredire le competenze degli studenti.

Sul delicato tema della carriera, il documento, pur evitando di accennare ad un nuovo stato giuridico dei docenti, non nega che possa esistere una progressione legata a vari tasselli, come i crediti formativi o il raggiungimento di determinati obiettivi dell'insegnamento. Si spinge decisamente più avanti quando affronta l'argomento dell'assegnazione dei docenti agli istituti scolastici, giungendo ad affermare che le singole scuole autonome possono avere voce in capitolo nella scelta del personale docente più adatto alle loro esigenze.

A suo tempo D'Esposito si espresse su questi argomenti con due sì, un no, un "vedremo".

Sì all'iter di formazione dei futuri docenti in cui sia distinta l'abilitazione dall'assunzione; sì alla loro chiamata diretta da parte delle scuole (se n'era parlato anche ai tempi della riforma Moratti, ma poi i sindacati bloccarono tutto): sarebbe una misura che indurrebbe gli insegnanti ad avere un profilo più riconoscibile e rimetterebbe in moto un grande progetto di formazione in servizio della categoria.

No alla selezione in entrata nel percorso che avvia alla professione docente: insegnanti si diventa, per lo più, con l'esperienza e non con la sola cognizione che a 18 anni porta a scegliere una via senza sbocchi. Infine l'eterna "querelle" della carriera, legata più che altro a meccanismi di incentivazione. È un pregio aver rilanciato il tema; un difetto la paura, in controluce, della prevedibile scomunica dei sindacati. Ci esprimemmo con un "vedremo...".

Orientamenti già emersi nel "Quaderno Bianco"

Considerazioni sulla figura docente a parte, comparivano nel progetto alcuni orientamenti che non discostano molto quel tipo di linee guida da quelle che l'attuale governo sta mettendo in pratica.

Ci riferiamo, in particolare a:

- riduzione a 33 ore del monte ore curricolare settimanale per gli istituti tecnici e professionali (32 nel Piano programmatico del Ministro Gelmini);
- esaurimento delle compresenze di docenti per la lingua inglese nella scuola primaria (tramite un piano di formazione in servizio finalizzato a rendere i docenti già in ruolo competenti): una anticipazione del ritorno al maestro prevalente;
- riduzione nell'arco di 5 anni del rapporto insegnanti per 100 studenti da 11,5 a 11,1 (l'attuale Governo si propone di alzare il abbassare di 1 punto: da 11,5 a 10,5)

Quanto al tema del merito, riportiamo un brano del Quaderno Bianco (Introduzione, p. ii):

"Ora è il tempo di dare risposte concrete ai problemi della scuola, accorciare le distanze e promuovere il merito e le eccellenze. Risposte capaci di valorizzare le esperienze positive accumulate e di ridurre i molti squilibri che ancora caratterizzano il nostro sistema di istruzione. Puntare sulla qualità non è semplice. Richiede capacità nuove di programmazione degli interventi, la formazione e il reclutamento di una nuova leva di docenti e dirigenti scolastici, un più efficace sistema di aggiornamento in servizio. Presuppone strumenti raffinati e diffusi di valutazione, richiede la fissazione di obiettivi e l'individuazione delle corrispondenti responsabilità".

Cittadinanza e Costituzione

Nel Decreto-Legge 1° settembre 2008, n.137, in corso di approvazione alle Camere, n.137, si stabilisce all'art. 1 (Cittadinanza e Costituzione):

1. A decorrere dall'inizio dell'anno scolastico 2008/2009, oltre ad una sperimentazione nazionale, ai sensi dell'articolo 11 del **regolamento di cui al** decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, sono attivate azioni di sensibilizzazione e di formazione del personale finalizzate all'acquisizione nel primo e nel secondo ciclo di istruzione delle conoscenze e delle competenze relative a «Cittadinanza e Costituzione», nell'ambito delle aree storico-geografica e storico-sociale e del monte ore complessivo previsto per le stesse. Iniziative analoghe sono avviate nella scuola dell'infanzia.

1-bis. Al fine di promuovere la conoscenza del pluralismo istituzionale, definito dalla Carta costituzionale, sono altresì attivate iniziative per lo studio degli statuti regionali delle regioni ad autonomia ordinaria e speciale.

2. All'attuazione del presente articolo si provvede entro i limiti delle risorse umane, strumentali e finanziarie disponibili a legislazione vigente.

Il Ministro sta preparando un D.M. con il quale intende attivare il Progetto nazionale di sperimentazione su “Cittadinanza e Costituzione”, di cui all'art. 1 del DL n. 137/08: il testo è attualmente all'esame del CNPI.

Premessa

L'educazione civica nella scuola esiste nella scuola – almeno sulla carta dal lontano 1958 (DPR 13.6.1958, n. 585).

Il decreto del 1958 presentava infatti l'educazione civica 1) sia come “presente in ogni insegnamento”, 2) sia come “viva esperienza di rapporti sociali e pratico esercizio di diritti e di doveri nella stessa organizzazione della vita scolastica”, 3) sia infine come *nucleo di argomenti etico giuridico politici*, che andavano affidati “all'insegnante di storia”, in *due ore mensili*, senza che ciò prevedesse una valutazione distinta per quell'insegnamento. Questo nucleo di argomenti veniva identificato “in un costante riferimento alla Costituzione: essa “rappresenta il culmine della nostra attuale esperienza storica” e in essa si esprimono “i valori morali che integrano la trama spirituale della nostra civile convivenza”.

Nei fatti essa spesso non viene insegnata e quindi il Ministro l'ha ripropone con il decreto n. 137, istituendo una Commissione per studiare un piano di sperimentazione.

Ci preme sottolineare, per le ragioni che approfondiamo di seguito, che l'educazione alla Cittadinanza e alla Costituzione non deve essere una materia che si aggiunge alle altre, ma una componente fondamentale di tutti gli insegnamenti, in particolare quelli dell'area storico-geografica, laddove sono previsti.

Dove nasce questa necessità?

Certamente dal fatto che l'educazione civica è parte fondamentale della proposta formativa per lo studente perché lo introduce alla riflessione sulla dimensione comunitaria, relazionale e sociale della realtà; ma vale la pena di sottolineare che questa necessità oggi viene invocata da chi ritiene di poter così rispondere al problema grave dall'incapacità del rispetto di regole “condivise” di comportamento da parte dei giovani, fino al livello patologico del bullismo - rintracciabile nella incapacità dei ragazzi a relazionarsi al di fuori del ristretto gruppo -, o fino all'isolamento individualista della persona.

Far conoscere la Costituzione, il valore del diritto

Perché il vivere associato non sia la guerra per bande (etniche, delinquenziali, di quartiere, politiche, etc) occorre che ci siano, che emergano dei punti di riferimento comuni.

Di fronte a questo problema, la riproposizione delle regole del vivere civile è certamente utile, ma ad essa non possiamo ridurci: la vera questione è il riproporre il valore delle regole, o meglio la loro rispondenza alla ragione e all'esigenza di giustizia e ordine (e quindi di libertà e bellezza) insite in ognuno.

Nella nostra tradizione il diritto nasce per rispondere esattamente a queste esigenze (*ubi societas ibi ius*)

“Società, diritto, stato” non sono tre termini messi a caso: prima c'è la società, prima ci siamo noi, società civile, (*We, the people....*, come dice l'incipit della costituzione degli Stati Uniti d'America), che esprimiamo l'esigenza di una vita in cui la relazione con gli altri, per quanto possa in alcuni casi essere conflittuale e difficile, possa essere regolata in modo costruttivo. Il diritto è quindi ordinamento, è ordine, qualcosa che permette di arrivare a una pace, anche drammatica ma non fittizia. L'ordine ha sempre una base oggettiva, deve sempre tener conto del moto di convinzioni, di richieste, di idealità che vengono dal basso. Ecco perché quei due termini sono società al primo punto ma al secondo punto immediatamente diritto, perché il diritto è legato alla società, perché la società si esprime attraverso il diritto. Il diritto si incontra in situazioni significative e positive, sotto gli occhi dei nostri studenti. Il lavoro – il lavoro degli insegnanti, ad esempio – è regolato dal diritto. Proprio perché l'educazione alla dimensione civica della vita non può essere confinata a una serie di nozioni, occorre riscoprire il valore civile del lavoro che gli allievi hanno davanti agli occhi, e farne emergere le dimensioni giuridiche e sociali.

Serve l'autorità, come in ogni esperienza educativa, non l'autoritarismo. Anche Stalin e Hitler avevano assicurato una pace, ma quelle erano violenze, violenze legali, perché vessavano le esigenze di chi era sottoposto al loro comando. Fino alla eliminazione fisica.

La dimensione dell'autorità ha quindi una fondamentale – per quanto imperfetta – concretizzazione nel ruolo dello stato, e in particolare dello stato democratico e di diritto, e implica quindi l'introduzione alla dimensione politica.

E' utile conoscere il funzionamento dello Stato, del nostro Stato in particolare, anche attraverso la conoscenza e lo studio della Costituzione della Repubblica, nelle sue diverse istituzioni: Governo, Parlamento, Magistratura, ecc, capaci di dettare la legge. Su questi argomenti è immaginabile una formazione specifica, ma l'educazione civica non può, pena la sua irrilevanza di fronte alla reale situazione, limitarsi a questo.

La complessità della società ha bisogno di comandi come sono le leggi, e vi s'insegna che la legge è un comando generale, rigido, cioè che piove sulla comunità senza distinzioni per casi particolari. Del resto i ragazzi già a 14 anni imparano le regole legali attraverso il codice della strada per il patentino o più avanti per la patente automobilistica.

Comando generale, comando rigido, comando astratto: tutto questo è vero, forse anche scontato; però forse non bisognerebbe adagiarsi su questa prima manifestazione legale del diritto che recita “il diritto è un insieme di leggi, è un insieme di comandi autoritari”, ma recuperare ovunque sia possibile (storia, diritto, letteratura, filosofia, educazione fisica, etc) il valore positivo di norme poste per facilitare e rendere praticabile l'esperienza di libertà e di giustizia che i nostri giovani si attendono dalla dimensione sociale della vita

L'educazione civica è prima di tutto una lezione di antropologia.

Che cosa è l'uomo? Il diritto e l'economia hanno in gran parte preso lo spazio che una volta teologia e filosofia avevano sulle domande circa il senso della vita e della relazione.

Ora questo implica che nell'autonomia della scuola sia compresa la necessità che il Diritto non sia ridotto a materia tecnica in alcune scuole professionali, ma s'introduca al livello degli insegnamenti fondamentali dentro, non necessariamente separato.

Per questo è importante che l'educazione civica non venga introdotta come una materia a sé stante con le sue ore che si aggiungono a quelle delle altre materie, ma sia una componente da sviluppare nel programma scolastico delle diverse materie, secondo l'intelligenza che ogni corpo docente di una scuola matura. E già questo modo di porre il problema è una lezione di educazione civica perché introduce un'idea di scuola che parte dalla necessità dal bisogno che i ragazzi hanno, che non è quello semplicemente di conoscere le regole ma di capire che le regole ci sono perché sono convenienti e perciò spontaneamente osservate.

Infatti, come scrive Dante nel *De Monarchia* “*il diritto è una relazione personale di un uomo all'altro, l'osservanza della quale conserva la società l'inosservanza la distrugge*”.

Maestro unico

Nel Decreto-Legge 1° settembre 2008, n.137, in corso di approvazione alle Camere, si stabilisce all'art. 4 (*Insegnante unico nella scuola primaria*):

1. Nell'ambito degli obiettivi di razionalizzazione di cui all'articolo 64 del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133, nei regolamenti previsti dal comma 4 del medesimo articolo 64 è ulteriormente previsto che le istituzioni scolastiche della scuola primaria costituiscono classi affidate ad un unico insegnante e funzionanti con orario di ventiquattro ore settimanali. Nei regolamenti si tiene comunque conto delle esigenze, correlate alla domanda delle famiglie, di una più ampia articolazione del tempo-scuola.

2. Con apposita sequenza contrattuale è definito il trattamento economico dovuto all'insegnante unico della scuola primaria, per le ore di insegnamento aggiuntive rispetto all'orario d'obbligo di insegnamento stabilito dalle vigenti disposizioni contrattuali.

2-bis. Per la realizzazione delle finalità previste dal presente articolo, il ministro dell'economia e delle finanze, di concerto con il ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, ferme restando le attribuzioni del comitato di cui all'articolo 64, comma 7, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133, provvede alla verifica degli specifici effetti finanziari determinati dall'applicazione del comma 1 del presente articolo, a decorrere dal 1° settembre 2009. A seguito della predetta verifica per le finalità di cui alla sequenza contrattuale prevista dal comma 2 del presente articolo, si provvede, per l'anno 2009, ove occorra e in via transitoria, a valere sulle risorse del fondo d'istituto delle istituzioni scolastiche da reintegrare con quota parte delle risorse rese disponibili ai sensi del comma 9 dell'articolo 64 del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133, nei limiti dei risparmi di spesa conseguenti all'applicazione del comma 1, resi disponibili per le finalità di cui al comma 2 del presente articolo e in ogni caso senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica.

2-ter. La disciplina prevista dal presente articolo entra in vigore a partire dall'anno scolastico 2009/2010, relativamente alle prime classi del ciclo scolastico.

Ricordare fa bene a tutti

Moduli

È utile riflettere sulle motivazioni che portarono all'introduzione dei Moduli nella scuola italiana. I moduli introdotti con la legge 148/90 non furono l'esito di un'azione di rinnovamento pedagogico ma di un patteggiamento con le organizzazioni sindacali per salvare i posti di lavoro a fronte di un decremento del numero di alunni. A. Alesina, preside di economia a Harvard, ha scritto: «Si parla tanto di insegnanti multipli o unici nelle scuole. Parliamoci chiaro: gli insegnanti sono diventati multipli non perché si sia capito che questo migliorava la qualità dell'insegnamento, ma semplicemente perché sono nati sempre meno bambini in Italia e non si poteva licenziare nessun docente, anzi le assunzioni dovevano continuare a ritmi elevati.»

(Il Sole 24 Ore, 11-9-08).

Furono così previsti tre insegnanti ogni due classi che si dividevano equamente gli ambiti disciplinari. Pur se la legge prevedeva una figura prevalente di riferimento nelle prime classi, ciò venne tranquillamente disatteso nella pratica. La struttura organizzativa dei moduli poi può ancora sostenersi se le due classi di riferimento sono parallele, diversamente nascono vari tipi di problemi.

Ben l'han compreso i molti docenti (e dirigenti) di scuola primaria italiana che, dopo i primi anni di esperienza dei "moduli" (3 insegnanti equamente divisi su 2 classi, difficilmente gestibili a livello organizzativo), hanno modificato la struttura passando via via all'insegnante prevalente (complice anche un emendamento alla legge 148/90 presentato dall'on Strick Lievers¹) e poi a quello unico.

¹ Nei primi due anni della scuola elementare, per favorire l'impostazione unitaria e pre-disciplinare dei programmi, la specifica articolazione del modulo organizzativo, di cui all'articolo 4, è di norma, tale da consentire una maggiore presenza temporale di un singolo insegnante in ognuna delle classi.(art 5/5)

Con la riforma Moratti L. 53/03 fu introdotta la figura dell'insegnante "tutor" o prevalente all'interno della classe per diciotto e più ore, perciò l'organizzazione oraria modulare risulta così configurata: due insegnanti tutor – uno per classe - ed il terzo che divide il proprio orario di servizio equamente sulle due classi.

Anche se con il ministro Fioroni fu tolto l'obbligo della prevalenza occorre dire che in molti Collegi Docenti essa è stata recepita, condivisa e continua ad esser attuata con convinzione.

Un altro aspetto interessante della Riforma Moratti è stato l'introduzione della libertà di scelta rispetto al monte-ore scolastico: 27 o 30 ore (le tre ore opzionali) settimanali con un'estensione fino a un massimo di 10 comprensive della mensa.

Diversa fu invece l'origine dell'organizzazione che passa sotto il nome di "**tempo pieno**". Essa infatti fu l'esito di un'impostazione pedagogica di tipo ideologico per la quale lo Stato, quasi sostituendosi alle famiglie, non si occupava solo dell'istruzione ma anche dell'educazione degli alunni. Questi dovevano trascorrere perciò a scuola sia il mattino, sia il pomeriggio (tempo mensa compreso) per un totale di quaranta ore settimanali, indipendentemente dai bisogni della famiglia. Questa connotazione ideologica oggi è perlopiù scemata ed il "tempo pieno" è visto e vissuto come la risposta più riuscita al bisogno di assistenza dei figli da parte dei genitori lavoratori. Il tempo pieno prevede l'alternanza di due docenti che si dividono gli ambiti disciplinari fondamentali (lingua italiana e matematica) al mattino ed al pomeriggio all'interno di una sola classe.

In entrambi i modelli di scuola il monte-ore dei docenti nell'arco della settimana si "sovrappone" per un limitato ma pur prezioso numero di ore che i docenti possono utilizzare sia in compresenza, sia in contemporaneità per organizzare lavori con il piccolo gruppo nei LARSA, per svolgere azioni di supporto ad alunni con difficoltà di apprendimento, per realizzare attività di vario genere che richiedono la presenza di più adulti nello stesso spazio orario.

Tale opportunità peraltro in questi ultimi anni si è decisamente ridotta soprattutto in alcuni bacini scolastici, in seguito all'approvazione del Contratto sindacale del personale della scuola il quale prevede che buona parte di questo monte-ore sia utilizzato per la vigilanza degli alunni alla refezione scolastica e per la disponibilità alle supplenze dei docenti assenti dal servizio. (questo accade su decisione dei Collegi: se per tali ore sono previsti progetti specifici si può non dare tale disponibilità).

La presenza di specialisti quali quelli di IRC e di Lingua 2 che entrano nelle classi creano ore in avanzo (compresenze) da parte del docente prevalente che egli deve mettere a disposizione per i bisogni del plesso se non è impegnato con alunni richiedenti l'Alternativa all'IRC.

Questione cruciale

Riteniamo che la risposta alla domanda di occupazione del tempo dei bambini in assenza dei genitori la debba esaurire la scuola? E che questa debba avvenire con specifiche attività didattiche?

Se rispondiamo **sì** alle due domande, vuol dire che tutto il tempo deve essere organizzato avendo come oggetto il sapere formalizzato e come metodo una metodologia definita dalle opzioni dell'adulto. Questa scelta ha sostenuto la nascita del tempo pieno.

Se **no** alle due domande, è necessario affrontare il problema posto dalla attuale condizione lavorativa dei genitori proponendo contesti educativi organizzati secondo metodologie in grado di dar valore alla iniziativa del soggetto educato e aperto a dimensioni della realtà non mortificate da una visione del sapere ridotta a quella scientifica.

Alla luce di quanto detto, si può allora osservare che:

1. Nella consapevolezza che il bambino impara in un rapporto, è importante la presenza nella classe di un insegnante – il “maestro unico” – che sia responsabile della proposta educativa ma che venga affiancato almeno dal docente di IRC e Lingua 2 o, in caso, di problemi particolari (p.e., alunni stranieri, handicap) da altri specialisti secondo un piano di uso delle risorse stabilito autonomamente dalle scuole. Infatti è importante per i bambini una figura di riferimento che faccia anche da ponte con le famiglie, coordinando l'intervento degli specialisti sulla classe e dando unità al percorso educativo. Posto che oggetto dell'apprendimento non sono le singole "discipline" ma la realtà che è una, l'unità della persona che insegna favorisce certamente nel bambino la percezione di questa unitarietà. Un insegnante unico cui siano affidati gli apprendimenti considerati ‘fondamentali’ (cor curriculum), propone inevitabilmente un sapere che, a prescindere dalla sua qualificazione oggettiva, contiene una sintesi critica delle (poche o tante, giuste o sbagliate) conoscenze che propone. L'obbiettivo di una criticità ordinata del sapere proposto non può essere ottenuto con tecniche e metodologie di lavoro (*team teaching, collegialità, ecc.*).
2. E' indispensabile che ogni scuola, in base alle competenze, alle risorse, all'età dei bambini debba poter decidere, pur avendo dei parametri orari di riferimento, il monte-ore di presenza del maestro prevalente nella classe. Al Ministro spetterebbe così il compito, non tanto di dare un'organizzazione oraria uguale per tutti, quanto piuttosto di richiedere che le singole istituzioni definiscano *un'organizzazione* oraria che risponda ai bisogni dell'utenza. Questo corrisponde anche a quanto contenuto nell'art. 4. L'ultimo periodo del comma stabilisce infatti che «*nei regolamenti si tiene comunque conto delle esigenze, correlate alla domanda delle famiglie, di una più ampia articolazione del tempo-scuola*» (art. 4, comma 1), a significare che quella del maestro unico costituisce un'opzione aggiuntiva rispetto a quelle già contenute nel D.L.vo n. 59/04 di riforma del I ciclo attualmente in vigore.

Esperti: sì o no? Quali?

E' utile distinguere fra chi ha la responsabilità educativa della classe (“maestro unico”) e gli esperti che intervengono – secondo un piano formativo della scuola – nelle classi a sostegno di problemi evidenziati. E' evidente che tali esperti svolgono una funzione educativa – come ogni adulto che entra in rapporto con un minore – ma non hanno la responsabilità educativa della classe.

Riteniamo sia una ricchezza potersi avvalere di esperti che svolgono per esempio attività sportiva o concertistica o espositiva o teatrale oltre all'insegnamento. Essi possono essere gli stessi docenti nelle ore “eccedenti” o – come avviene già da anni in molte scuole attraverso collaborazioni stabili e fruttuose con singoli o associazioni presenti sul territorio nel settore dello sport (mini-basket, mini-volley, scuola calcio); musicale (Scuole e Accademie musicali, Banda del paese); artistico (Scuole di Disegno, Accademie d'arte). Potrebbero quindi essere valorizzate le esperienze che hanno avuto una ricaduta positiva sull'apprendimento degli alunni secondo la valutazione dei docenti.

Tutto ciò va stabilito dalle scuole in base alle esigenze delle famiglie, dei bambini e delle risorse disponibili.

Di fronte ai problemi complessi che molte volte si debbono affrontare, la scuola deve poter avere risorse disponibili (parte di quelle liberate – come dice il Ministro – dall'introduzione del “maestro unico”) per prevedere interventi di esperti, compresenze laddove siano necessarie.

In conclusione

- Rispetto al monte-ore di presenza del “maestro unico” nella classe riteniamo che tali ore potrebbero variare leggermente nei 5 anni senza vincoli troppo rigidi. Infatti ogni scuola, in base alle competenze, alle risorse, all'età dei bambini deve poter decidere, pur avendo dei parametri orari di riferimento, la suddivisione oraria più idonea. Lasciando alle singole scuole l'organizzazione oraria, si possono indicare alcune questioni:
 - Quante ore al cor curriculum, ovvero agli insegnamenti fondamentali e alle relative competenze?
 - Queste ore per il cor curriculum variano nel corso dei cinque anni?
 - Quante ore di conseguenza il maestro unico usa per rispondere a bisogni formativi individuati nella propria o in altre classi, valorizzando le proprie competenze specifiche?
- Resta quindi aperto il problema dei criteri per la formulazione degli organici delle scuole criteri che non potranno prescindere dalla possibilità che le famiglie avranno di richiedere diverse tipologie di “tempi scuola” così come confermato dal decreto in questione e già indicati nello schema di piano programmatico.
-
- La figura dell'insegnante: è necessaria una diversificazione della figura dell'insegnante rispetto alle competenze e compiti. Questa è la premessa necessaria alla definizione di quella carriera professionale che può nascere solo con l'introduzione di compiti e competenze diversificate e fra loro gerarchizzate. A questo tema si lega anche quello della flessibilità, essenziale per l'introduzione di una effettiva autonomia.

ESEMPI

Ipotesi attività 24 ore con 2 pomeriggi obbligatori

ore	Lunedì	Martedì	Mercoledì	Giovedì	Venerdì	Note
08.15 – 10.15	Maestro unico	Tutor: 22 ore + 2				
10.15 – 10.30	Ricreazione					
10.30 – 12.30	Inglese	Maestro unico	Maestro unico	Maestro unico	Maestro unico	Inseg. fonda: da 17 a 19 ore compresa mus. e mot.
12.30 – 14.00	Mensa					
14.00 – 16.00	Maestro unico			Religione		Inglese: da 1 a 3 ore
24 ore + 4	6 ore	4 ore	4 ore	6 ore	4 ore	Religione: 2 ore

Ipotesi attività 30 ore, con 5 pomeriggi: classi prime e seconde

ore	Lunedì	Martedì	Mercoledì	Giovedì	Venerdì	Note
08.15 – 10.15	Inglese	Maestro unico	Maestro unico	Maestro unico	Maestro unico	discipline: 20 ore
10.15 – 10.30	Ricreazione					
10.30 – 12.30	Maestro unico	Maestro unico	Maestro unico	Religione	Maestro unico	Religione: 2 ore
12.30 – 14.00	Mensa					Laboratorio: 2 ore
14.00 – 16.00	Laboratorio opzionale	Laboratorio opzionale	Laboratorio opzionale	Maestro unico	Maestro unico	Inglese: 2 ore
30 ore + 10	6 ore	6 ore	6 ore	6 ore	6 ore	Musica e motoria: 1 ora ciascuna

Ipotesi attività 30 ore, con 5 pomeriggi: classi terze, quarte e quinte

ore	Lunedì	Martedì	Mercoledì	Giovedì	Venerdì	Note
08.15 – 10.15	Inglese	Maestro unico	Maestro unico	Maestro unico	Maestro unico	Inseg. Fond.: 18 ore
10.15 – 10.30	Ricreazione					
10.30 – 12.30	Maestro unico	Maestro unico	Maestro unico	Religione	Maestro unico	Religione: 2 ore
12.30 – 14.00	Mensa					Laboratorio: 4 ore
14.00 – 16.00	Laboratorio opzionale	Motoria e musica	Laboratorio opzionale	Maestro unico	Inglese	Inglese: 4 ore
30 ore + 10	6 ore	6 ore	6 ore	6 ore	6 ore	Musica e motoria: 1 ora ciascuna

Piano Programmatico ed Autonomia

Il Piano Programmatico² degli interventi sulla scuola si intreccia più volte con i richiami e le raccomandazioni in tema di autonomia della scuola.

Anzi, volendo indicare gli elementi di successo degli apprendimenti evidenziati nel “Quaderno bianco sulla scuola”, tra questi individua proprio l'*autonomia didattica e di ricerca delle scuole nell'organizzare le soluzioni più efficaci per raggiungere i livelli di apprendimento previsti e per superare i fenomeni di dispersione e di insuccesso scolastico*. Indica anche, sempre dalla stessa fonte, la strada – *in un contesto di autonomia organizzativa, didattica e di ricerca, sia a livello di istituzione scolastica che di singolo docente* – per poter giungere a forme integrative della retribuzione di base legate al riconoscimento del merito.

La via di una nuova *governance* territoriale

Gli obiettivi di razionalizzazione, di riassetto della spesa, di essenzializzazione dei curricoli che vengono proposti puntano al riordino complessivo del sistema attraverso la valorizzazione dell'autonomia delle unità scolastiche, il pieno coinvolgimento delle Regioni e delle Autonomie locali, una nuova *governance* territoriale dell'istruzione/formazione.

Se c'è un segnale di novità da raccogliere nel Piano Programmatico pare sia proprio questo, ulteriormente puntualizzato laddove si dice che il Piano pone come principio guida *la dimensione territoriale quale ambito di riferimento*

- *per l'esercizio delle competenze nazionali e regionali previste dalla Costituzione, anche in relazione alle attribuzioni delle Regioni in ordine all'allocazione delle risorse umane disponibili;*
- *per la definizione dell'offerta formativa e della rete territoriale di scuole;*
- *per la gestione del servizio scolastico, nel rispetto delle norme generali delle prestazioni e secondo criteri che assicurino uno sviluppo coerente ed omogeneo del sistema scolastico sul territorio nazionale.*

L'autonomia effettiva è “creativa”

Nel Piano Programmatico appare a questo proposito un po' debole, però, il riferimento alla flessibilità come spazio nel quale si possa esprimere l'autonomia di una istituzione scolastica. Non è, del resto, una carenza che si evidenzia solo adesso. Il 20% molto spesso non si è praticato per una serie di complessità organizzative e, forse, non si è intrapreso nemmeno perché quota troppo risicata. Perché non pensare ad una elevazione al 30% ed anche al 35%, soprattutto nell'area del triennio, come d'altra parte già emerso in qualche tavolo “tecnico” degli ultimi tempi?

Vale perciò la pena di ricordare che Bassanini nel testo del DPR 275/99 già ha affermato che : “Nell'esercizio dell'autonomia didattica le istituzioni scolastiche regolano i tempi dell'insegnamento e dello svolgimento delle singole discipline e attività nel modo più adeguato al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento degli alunni. A tal fine le istituzioni scolastiche possono adottare tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune”.

È nell'ottica di una autonomia effettiva che tenga conto delle realtà territoriali che, oltretutto, un provvedimento che vada in questa direzione può aiutare gli Istituti a ridisegnare i propri indirizzi senza dovere, necessariamente, chiudere sperimentazioni in atto ormai da una dozzina di anni e che

² Piano Programmatico del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca di concerto con il Ministro dell'Economia e delle Finanze – di cui all'art.64 del decreto legge 25 giugno 2008, n.112 convertito dalla legge 6 agosto 2008 n.133 – attualmente in discussione nelle Commissioni parlamentari.

sono entrate nel quadro di un'offerta formativa consolidata e attesa dall'utenza. Le sperimentazioni Brocca, per intenderci, potrebbero – operando nell'area della flessibilità innalzata o della semplice autonomia gestionale della scuola – dimensionare i propri quadri orari all'interno delle 32 ore, stabilire minori tempi di compresenza tra docenti e insegnanti tecnico-pratici e soddisfare alle richieste di contenimento della spesa che vengono dal MIUR e dal Ministero dell'Economia delle Finanze.

Quello indicato è un elemento di criticità individuato in un piano che in altre proposte dimostra di tenere in considerazione il valore dell'autonomia dell'Istituzione scolastica particolare. Si veda, ad esempio, il caso della scuola primaria e delle diverse possibili opzioni organizzative del proprio quadro orario (27 o 30 ore) a seconda delle richieste delle famiglie e della dotazione organica della scuola stessa.

È quindi una nuova dimensione a dover entrare sempre di più in gioco: una logica di sistema tra l'Istituzione scolastica e gli ambiti regionali, le famiglie e le Autonomie locali per individuare dei percorsi di *governance* territoriale vicini alla realtà effettiva. Chi meglio di questi attori saprebbe meglio operare nel delicato snodo di revisione di un dimensionamento? Chi potrebbe conoscere più nel concreto le esigenze per individuare ordini ed indirizzi efficaci nel rispondere alle richieste degli studenti, delle loro famiglie e del territorio?

La questione *tempo pieno* nella scuola primaria

Storia

Ha una storia lunga il tempo pieno della scuola elementare, da quando, cioè, negli anni '60 si ebbe una rapida evoluzione del vecchio doposcuola, spesso gestito dai patronati scolastici, che passò sperimentalmente ad attività integrative pomeridiane.

La legge 820 del 1971 consolidò quella sperimentazione passandola ad ordinamento. La legge dispose che vi fosse collaborazione e incontri tra docenti delle classi e quelli delle integrative, e che vi fosse un posto di insegnante di ruolo per attività integrative per ogni posto normale dove si svolgeva questa attività aggiuntiva. Era il raddoppio dell'organico che accompagnò l'esperienza negli anni '80 preparando di fatto il tempo pieno.

Nel '90 l'esperienza che aveva unificato attività del mattino e attività pomeridiane e reso uguali le funzioni dei docenti venne formalmente ratificata nel tempo pieno con modello unitario a 40 ore settimanali e non differenziazione dei ruoli dei docenti (**legge 148/90**, più nota per aver introdotto il sistema dei moduli di tre insegnanti su due classi).

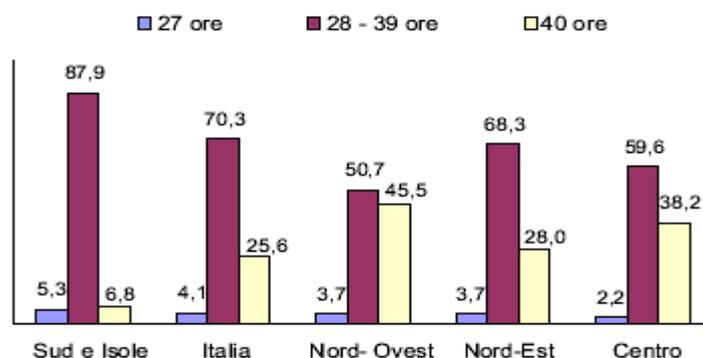
Le leggi che regolano l'attuale organizzazione didattica della scuola primaria risalgono al **T.U. del 1994 (D.L.vo n. 297/94)** e raccolgono in parte le disposizioni contenute nella legge del '90. La riforma Moratti (**D.L.vo n. 59/2004**) ha introdotto per la prima volta il diritto delle famiglie di scegliere, entro certe condizioni, il modello di scuola elementare-primaria di maggior gradimento tra diverse opzioni offerte dall'autonomia degli istituti. Oltre all'opzione base del tempo normale (27 ore settimanali), la riforma, attraverso il decreto legislativo 59/2004 aveva previsto anche insegnamenti facoltativi su cui i genitori, in aggiunta all'orario obbligatorio di 27 ore settimanali, potevano esercitare una scelta opzionale fino a sei ore aggiuntive, per un massimo di 33 ore settimanali; a queste potevano essere ulteriormente aggiunte fino a sette ore settimanali per la «*mensa e dopo mensa*». L'art. 130 del D.L.vo n. 297/94, il cui comma 2 riguardava il tempo pieno di cui alla legge n. 820/71, era stato abrogato dal D.L.vo n. 59/04. Fioroni, con decreto legge n. 147/07 convertito nella legge n. 176/07, ha ripristinato il modello unitario di tempo pieno precedente, reintegrando l'art. 130, c. 2, del D.L.vo n. 297/94.

Situazione attuale

Nell'ambito della scuola statale, secondo la rilevazione del 2006/2007, la scelta delle famiglie per la **fascia oraria** più rispondente alle esigenze dei figli e all'organizzazione familiare si orienta per il 70,3% verso la fascia 28-39 ore settimanali, il 4,1% sceglie le 27 ore, il 25,6% opta per il classico tempo-pieno di 40 ore.

Il Sud e le Isole raggiungono le percentuali più elevate sia nella scelta dell'orario minimo di 27 ore, che in quello di 28-39 ore (rispettivamente il 5,3% e l'87,9%); nel Nord-Ovest, invece, si ha la percentuale più alta di famiglie (45,5%) che hanno scelto la fascia di 40 ore

Grafico 2.3.2 –Alunni per orario di frequenza e per ripartizione geografica_Scuola primaria statale - A.S. 2006/2007

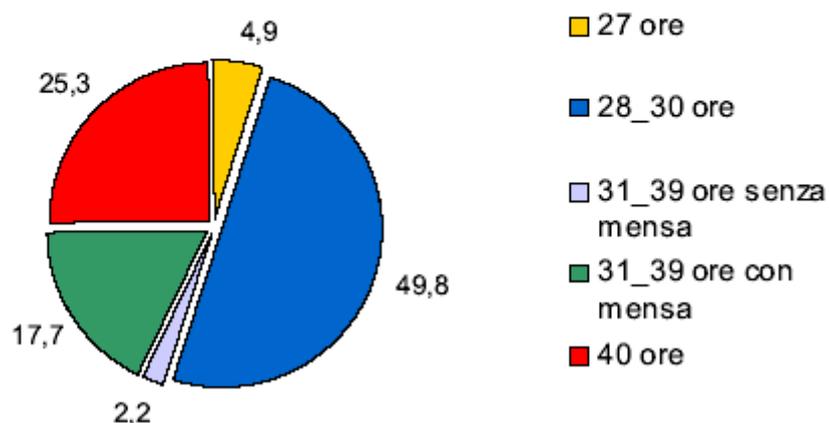


Fonte: M.I.U.R

Se poi osserviamo le rilevazioni del 2007/2008 constatiamo che per quanto riguarda il tempo-scuola, più della metà dei bambini della scuola primaria (il 54,7%) frequenta fino ad un massimo di 30 ore settimanali. Dai dati relativi risulta che le famiglie hanno scelto, per il 49,8% degli alunni della scuola primaria, l'orario di 28-30 ore e per il 4,9% le 27 ore dell'orario obbligatorio. Dei bambini frequentanti la fascia oraria 31-39 ore (19,9%), il 17,7% pranza a scuola, mentre il 2,2% non usufruisce del servizio mensa.

Il classico "tempo pieno" di 40 ore è frequentato dal 25,3 % degli alunni.

Graf.3-Tipologie di orario settimanale_Scuola primaria (valori percentuali)



Fonte: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca - Direzione Generale per gli Studi e la Programmazione e per i Sistemi Informativi – Servizio Statistico - (Giugno 2008)

In Europa

Se poi volessimo allargare lo sguardo ecco il raffronto con altre realtà europee a riguardo del numero di lezioni settimanali e durata di una lezione in minuti nella scuola primaria

STATO MEMBRO	NUMERO DI LEZIONI PER SETTIMANA	DURATA DI UNA LEZIONE IN MINUTI
BELGIO	28	50 minuti
DANIMARCA	minimo da 20 a 28	45 minuti
GERMANIA	da 17 a 27	45 minuti
GRECIA	23 a 30	40 - 50 minuti
SPAGNA	25	Secondo l'iniziativa dell'insegnante
FRANCIA	26 (24 da a.s. 2008-2009)	secondo l'iniziativa dell'insegnante
IRLANDA	22	durata flessibile
ITALIA	da 27 a 30	secondo l'iniziativa dell'insegnante
LUSSEMBURGO	30	18 lezioni di 55 minuti 12 lezioni di 50 minuti
PAESI-BASSI	minimo 22 minimo 25	60 minuti (di norma)
AUSTRIA	da 20/21 a 25/26	50 minuti
PORTOGALLO	25	secondo l'iniziativa dell'insegnante
FINLANDIA	da 19/21 a 30	60 minuti
SVEZIA	da 20 a 34	(40 minuti di norma)
REGNO-UNITO	-	secondo l'iniziativa dell'insegnante
Inghilterra e Galles		
Irlanda del Nord		
Scozia		
ISLANDA	da 25 a 32	40 minuti
NORVEGIA	da 20 a 28 (45 minuti

Fonte: Eurydice

Classi coinvolte

Per quanto riguarda il numero delle **classi coinvolte** dal 2006 al 2007 sono state chiuse 427 classi del settore elementare, ma con effetti distributivi ben diversi: le classi organizzate a modulo sono diminuite infatti di oltre mille unità (da 105.399 sono scese a 104.350), mentre quelle organizzate a tempo pieno sono aumentate di oltre 600 unità (da 33.081 sono salite a 33.706). Nel 2006 le classi a tempo pieno erano il 23,9% del totale, l'anno scorso erano passate al 24,4% e quest'anno hanno già raggiunto il 25%.

Un aumento generalizzato per tutte le regioni italiane, ma che lascia inalterato il notevole dislivello di presenza del servizio sul territorio nazionale.

Nel Nord Ovest le classi a tempo pieno hanno raggiunto l'anno scorso il 42,6%, con la Lombardia al 43,4%.

Nel Centro (grazie soprattutto a Roma) le classi a tempo pieno hanno raggiunto il 35,3% con il Lazio al 40,8%.

Il Nord Est è soltanto al 25,9%, ma l'Emilia Romagna tocca il 40,9%.

Nelle aree meridionali ci sono invece livelli del servizio notevolmente più bassi: le regioni del Sud si sono attestate complessivamente all'8,6% e le Isole al 7,1%. La Campania non va oltre il 5,4% di classi funzionanti a tempo pieno: 900 su un totale di 16.500; la Puglia è al 4% che corrisponde a 413 classi a tempo pieno su un totale di 10.370; la Sicilia è al 3,8%, che corrisponde ad una presenza di 529 classi organizzate a tempo pieno su un totale di 13.769 classi funzionanti.

Nord Ovest	Piemonte 50,9% Liguria 37,1% Lombardia 40,6% Valle d'Aosta -
Nord Est	Veneto 15,2% Trentino Alto Adige 37,9% Friuli Venezia Giulia 34,3% Emilia Romagna 42,2%
Centro	Toscana 40,4% Marche 20,8% Umbria 19,5% Lazio 41,0%
Sud:	Abruzzo 10,9% Molise 0,7% Campania 7,5% Puglia 3,2% Basilicata 26,7% Calabria 16,9%
Isole	Sicilia 3,5% Sardegna 16,1%

Fonte: MIUR

Quali le novità?

Il primo testo di riferimento per comprendere l'attuale situazione legislativa è l'**articolo 64 - Disposizioni in materia di organizzazione scolastica** - della **legge 133/2008**, pubblicato in G.U. il 21 agosto 2008, e che prevede "un piano programmatico di interventi volti ad una maggiore razionalizzazione dell'utilizzo delle risorse umane e strumentali disponibili, che conferiscano una maggiore efficacia ed efficienza al sistema scolastico", una "revisione dell'attuale assetto ordinamentale, organizzativo e didattico del sistema scolastico" e una "rimodulazione dell'attuale organizzazione didattica della scuola primaria".

L'articolo 4 del decreto legge n. 137/08 (attualmente in discussione al Senato) stabilisce che "le istituzioni scolastiche della scuola primaria costituiscono classi affidate ad un unico insegnante e funzionanti con orario di ventiquattro ore settimanali. Nei regolamenti si tiene comunque conto delle esigenze, correlate alla domanda delle famiglie, di una più ampia articolazione del tempo-scuola."

E per completare va aggiunto anche il testo dello schema di **piano programmatico del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca di concerto con il Ministro dell'Economia e delle Finanze** di cui all'art. 64, Legge n. 133

"Nella scuola primaria va privilegiata ai sensi del decreto legge 1 settembre 2008, n. 137, l'attivazione di classi affidate ad un unico docente e funzionanti per un orario di 24 ore settimanali.

Tale modello didattico e organizzativo, infatti, appare più funzionale "all'innalzamento" degli obiettivi di apprendimento, con particolare riguardo all'acquisizione dei saperi di base, favorisce l'unitarietà dell'insegnamento soprattutto nelle classi iniziali, rappresenta un elemento di rinforzo del rapporto educativo tra docente e alunno, semplifica e valorizza la relazione fra scuola e famiglia. Nell'arco di vita intercorrente dai sei ai dieci anni si avverte il bisogno di una figura unica di riferimento con cui l'alunno possa avere un rapporto continuo e diretto. Le economie derivanti da tale modello didattico, allo stato non quantificabili, consentono di ottenere ulteriori risorse che potranno ridurre l'incidenza degli altri interventi. Resta comunque aperta la possibilità di una più ampia articolazione del tempo scuola, tenuto conto della domanda delle famiglie e della dotazione organica assegnata alle scuole, nel rispetto dell'autonomia delle stesse.

Le relative opzioni organizzative possibili sono le seguenti:

- *la prima (27 ore), corrispondente all'orario di insegnamento di cui al decreto legislativo 59/2004, con esclusione delle attività opzionali facoltative;*
- *la seconda (30 ore) comprensiva dell'orario opzionale facoltativo e con l'introduzione del maestro prevalente; quest'ultimo nei limiti dell'organico assegnato, integrabile con le risorse disponibili presso le scuole.*

Potrà altresì aversi, ai sensi del decreto legislativo 59/2004, una estensione delle ore di lezione pari ad un massimo di 10 ore settimanali, comprensive della mensa.

L'insegnamento della lingua inglese è affidato ad un insegnante di classe opportunamente specializzato. Si dovrà prevedere, pertanto, un piano di formazione linguistica obbligatoria della durata di 150/200 ore attraverso l'utilizzo, come formatori, di docenti specializzati e di docenti di lingua della scuola secondaria di I grado. I docenti in tal modo formati, saranno preferibilmente impiegati, già dall'anno scolastico 2009/2010, nelle prime due classi della scuola primaria e saranno assistiti da interventi periodici di formazione. Potrà altresì essere previsto, in via transitoria, un affiancamento da parte di un nucleo di docenti specializzati operanti presso ogni scuola, nonché, negli istituti comprensivi, da parte di docenti di lingua inglese."

Riassumendo

► Viene privilegiata l'attivazione di classi affidate ad un unico docente e funzionanti per un orario di 24 ore settimanali.

► Esiste la possibilità di una più ampia articolazione del tempo scuola, tenuto conto della domanda delle famiglie e della dotazione organica assegnata alle scuole, con le seguenti opzioni organizzative:

- 27 ore, con esclusione delle attività opzionali facoltative;
- 30 ore, comprensiva dell'orario opzionale facoltativo e con l'introduzione del maestro prevalente, nei limiti dell'organico assegnato, integrabile con le risorse disponibili presso le scuole.

- una estensione delle ore di lezione pari ad un massimo di 10 ore settimanali (40 ore), comprensive della mensa, ai sensi del decreto legislativo 59/2004.

“Per queste ultime due opzioni, si conferma l’organico del 2008/2009 e l’eventuale ampliamento in funzione delle economie e delle richieste delle famiglie.” (fonte UIL-Scuola)

► L’insegnamento della lingua inglese è affidato ad un insegnante di classe specializzato. Si dovrà prevedere un piano di formazione obbligatoria di 150/200 ore. In via transitoria, vi potrà essere un’ affiancamento da parte di un nucleo di docenti specializzati operanti presso ogni scuola e, fino all’a.s. 2010/2011, potranno continuare ad essere utilizzati anche docenti specialisti esterni alle classi, per l’intero orario settimanale di docenza.

In definitiva, il DL n. 137/08 sancisce un incremento delle opzioni organizzative nella scuola primaria, ma nulla innova per quanto attiene l’organizzazione dei singoli insegnamenti attivata dalle scuole nella loro autonomia; vero è che sia l’ammontare delle economie reinvestibili che la determinazione della dotazione organica assegnata alle scuole sono variabili di non poco conto.

Prospettive

Le famiglie potranno scegliere

Il primo comma dell’articolo 4 del decreto legge 137/2008, a proposito di insegnante unico afferma che *“Nei regolamenti si tiene comunque conto delle esigenze, correlate alla domanda delle famiglie, di una più ampia articolazione del tempo-scuola.”*

Una più ampia articolazione del tempo scuola non può che significare che, oltre al nuovo modello a 24 ore vi saranno nella scuola primaria anche gli attuali modelli a 27, a 30 e a 40 ore settimanali.

Quel riferimento alla correlazione dei diversi orari alla domanda delle famiglie lascia insomma intendere che i genitori avranno una possibilità di scelta in più con il modello a 24 ore. Il principio affermato fa cadere le critiche iniziali che davano per azzerate le altre opzioni con un passaggio radicale e generalizzato al docente unico a scapito del tempo pieno.

Non sarà facile per il ministero dell’istruzione consentire una scelta libera delle famiglie senza intaccare l’obiettivo del rientro della spesa per l’istruzione.

Ma poiché “non sembra esservi - a livello di sistema - alcuna correlazione tra il numero di ore di insegnamento curricolare e gli esiti in termini di livello di competenze degli studenti (e questo risulta ad esempio chiaro incrociando i risultati dell’indagine OCSE-PISA con i dati sul numero medio di ore di insegnamento in ciascun paese)” [Fonte: Quaderno bianco sulla scuola] , è auspicabile che i bambini abbiano un tempo sufficientemente disteso per ripercorrere quanto affrontato in classe e per riappropriarsene, che nella giornata degli scolari vi sia spazio per potere frequentare ambiti educativi diversi dalla scuola, che l’orario obbligatorio sia organizzato quanto più possibile nelle ore del mattino E’ quindi più utile distinguere, anche con una diversa configurazione lungo l’arco del quinquennio, tra tempo-scuola dedicato all’apprendimento e un’organizzazione scolastica che tenga conto del bisogno di assistenza dei figli da parte delle famiglie.

Tempo di insegnamento negli istituti pubblici (anno 2006)

Numero medio di ore annue del tempo di insegnamento obbligatorio e non obbligatorio nel curriculum per gli alunni di 7-8 anni, 9-11 anni, 12-14 anni e di 15 anni.

	Numero medio di ore annue di Insegnamento obbligatorio				Numero medio di ore annue di Insegnamento obbligatorio e non obbligatorio			
	7-8 anni	9-11 anni	12-14 anni	15 anni	7-8 anni	9-11 anni	12-14 anni	15 anni
Australia	978	978	989	968	978	978	1033	1024
Inghilterra	880	900	900	760	890	900	933	950
Finlandia	608	640	777	856	608	683	829	913
Francia	910	887	963	1033	910	887	1056	1138
Germania	622	782	875	900	622	782	875	900
Italia	891	891	990	1089	990	1023	1089	1089
Nuova Zelanda					985	985	985	985
Spagna	793	794	956	979	793	794	956	979
Stati Uniti								
OCSE media	770	810	896	910	796	839	933	971
Ue-19 media	783	819	892	902	800	844	932	977

Fonte: OCSE - Education at a Glance 2008

Si possono aumentare le attuali classi di tempo pieno?

La rivista Tuttoscuola ha tentato una simulazione, che qui riassumiamo, per verificare la possibilità dell'aumento dell'offerta del tempo pieno.

Infatti negli anni il numero delle classi di tempo pieno, a seguito della domanda delle famiglie, ha continuato ad aumentare di quasi mezzo punto percentuale all'anno raggiungendo il 25% del totale: una classe a tempo pieno su quattro.

Attualmente una classe organizzata a modulo (tre docenti su due classi) dispone mediamente di 1,5 docenti. Una classe organizzata a tempo pieno dispone normalmente di 2 docenti. Nell'uno e nell'altro caso non vogliamo considerare i docenti di inglese e di religione che sono normalmente aggiunti all'organico docenti delle classi.

Il passaggio al modello della classe a 24 ore porta a disporre di 1 docente per classe (più gli altri eventuali specialisti esterni). Una classe a modulo che passa a 24 ore perde mezza unità di docente; una classe a modulo che passa a tempo pieno guadagna mezza unità di docente.

Per ogni classe trasformata a 24 ore si potrebbe teoricamente guadagnare una nuova classe a tempo pieno senza oneri aggiuntivi (e senza un risparmio). Poiché, però, una simile ipotesi contrasterebbe con l'obiettivo della manovra finanziaria di riduzione della spesa, potrebbe essere determinata soltanto una quota di quelle economie per ampliare il tempo pieno.

Vediamo una simulazione

Attualmente le classi di scuola primaria organizzate a modulo sono circa 104 mila (il 75% del totale), mentre quelle a tempo pieno sono circa 34 mila (25%); se circa la metà delle classi normali a modulo passassero a 24 ore settimanali, vi sarebbero 50-52 mila classi con il docente unico, con un risparmio di altrettante mezze unità di personale (e quindi di 25-26 mila posti).

Supponendo che un terzo di quel risparmio, pari a 16-17 mila mezze unità di personale docente (pari a circa 8 mila posti) fosse reinvestito gradualmente in nuove classi a tempo pieno, avremmo, senza oneri aggiuntivi, l'incremento di altrettante classi che passerebbero dalle attuali 33 mila (25% del totale) a circa 50 mila (37% del totale) con un aumento del tempo pieno del 50%. In questo caso sarebbero circa 300 mila gli alunni che beneficerebbero dell'estensione del servizio: dai 672 mila dell'anno scolastico 2007/2008, a circa un milione.

Alcune considerazioni conclusive generali

La scuola primaria (o elementare) è stata punto di eccellenza del sistema formativo del nostro Paese, ben prima dell'ingresso della organizzazione didattica per moduli, grazie alla capacità e generosità di generazioni di maestri, di direttori didattici e di famiglie attente ai beni primari dei loro figli: l'educazione e la cultura di base.

Siamo favorevoli alla figura del maestro prevalente specialmente nei primi anni del percorso formativo. L'esperienza di molte scuole in cui si è continuato a praticare negli anni questo modello dimostra che i bambini necessitano di un punto di riferimento chiaro e sicuro per la loro crescita personale e intellettuale. Allo stesso modo le famiglie hanno bisogno di un unico interlocutore per quanto attiene all'insieme delle relazioni con la scuola.

Due sono i nodi che, a questo proposito, devono essere chiariti.

Il primo riguarda come questa scelta verrà tradotta in concreto. Se questo avverrà con le modalità tradizionali, che affidano al centro le decisioni sugli aspetti attuativi (con circolari, uffici ad hoc, ecc.), essa non produrrà gli effetti sperati, forse neppure sotto il profilo economico; se si imbecca, con decisione e coerenza, la strada dell'autonomia, questa potrà invece rappresentare una significativa occasione per le scuole. Le norme relative al piano dell'offerta formativa, previste dal decreto n. 275/99, sono infatti pienamente sufficienti a guidare queste scelte, a condizione che le risorse rese disponibili dal progressivo attuarsi della riforma vengano assegnate, oltre che agli insegnanti, anche ad ogni singola istituzione scolastica, che potrà decidere del loro impiego in relazione alle condizioni effettive in cui è chiamata ad operare. Particolare attenzione andrà quindi dedicata ad aprire i maggiori spazi possibili per la libertà di scelta delle famiglie.

Il secondo nodo riguarda la formazione degli insegnanti, iniziale e in servizio. Occorre operare in tempi molto brevi un adeguamento del percorso di preparazione degli insegnanti di scuola primaria, attualmente centrato su un baricentro di natura specialistica (didattico-disciplinare), certamente non compatibile con l'introduzione di un maestro unico, anche solo nella forma di insegnante prevalente.

L'obiettivo di razionalizzare i costi, di migliorare la qualità dell'insegnamento e di favorire la libertà di scelta educativa delle famiglie si realizzano solo attraverso la valorizzazione della autonomia e la responsabilità delle scuole e la ridefinizione del profilo della professione docente e della revisione dello stato giuridico, in modo da rispondere alla domanda che proviene dalla società civile.

Fonti:

Volume La Scuola in cifre 2007

Quaderni della Direzione Generale per gli Studi e la Programmazione

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Notiziario sulla scuola dell'Infanzia, Primaria e Secondaria di I e II grado

Rilevazioni integrative A.S. 2007/08

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Direzione Generale per gli Studi e la Programmazione e per i Sistemi Informativi – Servizio Statistico

Quaderno bianco sulla scuola Settembre 2007

M.E.F. – M.I.U.R

OCSE

Education at a Glance 2008

Tuttoscuola.com

L'inserimento graduale degli studenti stranieri: una possibilità per fare un vero percorso scolastico

Da Il Sussidiario on-line: venerdì 17 ottobre 2008

Negli ultimi anni è diventata prassi diffusa inserire nelle scuole italiane di ogni ordine e grado - e in qualsiasi momento dell'anno scolastico - studenti stranieri, benché privi di una conoscenza della lingua italiana adeguata ad affrontare il percorso educativo e formativo.

Gli inserimenti avvengono senza offrire agli insegnanti occasioni di formazione e strumenti di lavoro adeguati; senza supportare gli studenti stranieri con corsi preparatori obbligatori di lingua italiana e itinerari di orientamento che partano dalle loro effettive competenze linguistiche.

Questo inserimento degli studenti stranieri, all'insegna dell'emergenza e della capacità di arrangiarsi di docenti e alunni, finisce per alimentare quell'insofferenza e discriminazione che pure si dice di voler combattere. Nei fatti, si produce: il disorientamento dei genitori degli alunni italiani, con conseguente fuga verso scuole che limitino al minimo gli inserimenti degli stranieri; una programmazione didattica sempre più incerta; una valutazione formativa e certificativa non veritiera.

È bene ricordare inoltre che gli stessi studenti stranieri sono fortemente penalizzati nella riuscita scolastica, come dimostra l'elevato tasso di bocciature: il divario dei tassi di promozione degli allievi stranieri e di quelli italiani è -3,36 per cento nella scuola primaria, -7,06 per cento nella secondaria di I grado, -12,56 per cento nella secondaria di II grado, ove più di un alunno straniero su quattro non raggiunge la promozione.

È in questo contesto che si inserisce la mozione Cota, promossa da alcuni parlamentari della Lega e del PdL - sulle iniziative in materia di accesso degli studenti stranieri alla scuola dell'obbligo, approvata dalla maggioranza dei Deputati.

Un'iniziativa fortemente attesa dagli insegnanti e dalle famiglie, in particolare nelle regioni settentrionali, dove la presenza degli alunni di madrelingua non italiana è in continuo aumento, come ha ben sottolineato nel dibattito parlamentare il presidente della Commissione Cultura Valentina Aprea.

La mozione impegna il Governo:

- a consentire l'accesso degli studenti stranieri nelle classi ordinarie previo superamento di test e specifiche prove di valutazione;
- a istituire classi di inserimento con corsi intensivi di lingua italiana e di cultura di base propedeutiche all'ingresso nelle classi permanenti;
- a non consentire ingressi nelle classi ordinarie oltre il 31 dicembre di ciascun anno e a prevedere una distribuzione nelle classi proporzionata alle esigenze didattiche

La mozione chiede anche di aumentare il numero di insegnanti da assegnare alle classi con studenti stranieri, mediante finanziamenti da iscrivere nella prossima legge finanziaria.

Nella mozione non si fa purtroppo cenno alla necessaria formazione dei docenti e alla possibilità per le scuole di reclutare personale docente con idonee competenze, posto che le attuali graduatorie non garantiscono questo obiettivo.

Va inoltre sottolineato che, una volta stabilito il non ingresso automatico nelle classi per gli alunni stranieri, spetta alle scuole autonome trovare le soluzioni concrete perché le situazioni dei singoli studenti e dei singoli contesti scolastici sono troppo diversificati per ritenere opportuno stabilire soluzioni omogenee su tutto il territorio. Invece occorre che le scuole siano dotate in questi casi di maggiori risorse economiche per poter realizzare i percorsi di inserimento per gli alunni stranieri che ritengono più opportuni per colmare le lacune linguistiche.

A fronte di un problema macroscopico, che sta sotto gli occhi di tutti, l'opposizione parlamentare e sindacale ha scelto di innalzare una cortina fumogena, agitando il rischio della discriminazione e del razzismo che subentrerebbero al criterio dell'uguaglianza di trattamento e di percorso oggi in vigore. La realtà è però ben diversa dall'egualitarismo di maniera, posto che l'uguaglianza sostanziale si raggiunge solo dando più chance a chi ne ha meno e dando a ciascuno la possibilità di percorsi scolastici adatti al proprio bisogno formativo. Una strada che non vale solo per gli studenti stranieri, ma - con buona pace di tanti demagoghi - anche per tutti gli studenti italiani.

SCUOLA/ Le classi speciali per immigrati nel resto d'Europa: un modello diffuso ed efficiente. Altro che razzismo

da **Il Sussidiario on-line**: venerdì 17 ottobre 2008

Tra gli innumerevoli commenti sul tema dell'integrazione dei migranti da parte di autorevoli antirazzisti democratici, vorrei sottolineare quello di Piero Fassino, secondo il quale «un bambino che è discriminato già nella tenera età si porta dietro la ferita della discriminazione per tutta la vita» e «introdurre un principio secondo cui si fanno classi differenziate per appartenenza etnico culturale significa introdurre una discriminazione tra bambini che non può che produrre effetti dannosi». «Abbiamo bisogno di costruire un'integrazione in cui i diversi si riconoscano e crescano insieme. Fin dalla più tenera età bisogna costruire le condizioni di un'integrazione. Al contrario discriminare, addirittura tra i bambini, significa produrre una ferita che può avere drammatiche conseguenze, sia nella vita sociale sia nella vita delle persone».

Fassino non ha alcuna conoscenza di ciò che avviene nelle scuole italiane e delle condizioni in cui alunni e docenti sono costretti a lavorare a causa delle barriere linguistiche che spesso coinvolgono gran parte delle classi, barriere che non permettono un apprendimento adeguato né da parte dei bambini immigrati, né da parte di quelli italiani, condannati il più delle volte a rimanere indietro rispetto al programma prestabilito dall'insegnante. Il solo mettere insieme persone provenienti da culture diverse non basta quindi a costruire le condizioni dell'integrazione. Può anzi rivelarsi ancor più discriminante, e la ferita della discriminazione può rimanere aperta per tutta la vita, se un bambino non possiede una base prima di tutto linguistica per potersi inserire in un contesto ignoto.

La "classe ponte" non è dunque assolutamente uno scandalo e, al contrario, permetterebbe in pochi mesi ad un alunno che non conosce l'italiano di mettersi al passo con i compagni. Non si tratta di formare classi "ghetto" per l'intera durata di un ciclo di studi, bensì di creare una misura prettamente formativa e quindi estremamente integrativa per gli alunni immigrati. Questo tipo di accompagnamento linguistico potrebbe prendere altre forme, ad esempio con la creazione di dopo-scuola appositamente dedicati agli alunni immigrati. Iniziative come quella di "Portofranco", l'esperienza di persone che offrono gratuitamente agli studenti un aiuto nello svolgimento dell'attività didattica, con il proposito di aprire loro una prospettiva di recupero, potrebbero essere un ideale strumento, alternativo al dopo-scuola, per attuare una misura di questo tipo.

Il diritto europeo stabilisce l'uguaglianza di trattamento dei bambini cittadini dei vari stati e dei figli di genitori cittadini di paesi terzi e di residenti da lungo tempo.

La competenza nella lingua di insegnamento è ovviamente una priorità fondamentale. Dato che la competenza nella lingua di insegnamento è essenziale per esercitare a pieno il diritto all'istruzione, le misure di sostegno linguistico sono di gran lunga quelle più diffuse in Europa.

Si potrebbe seguire l'esempio tedesco, dove i bambini immigrati in età scolare che possono partecipare alle lezioni senza gravi difficoltà di linguaggio sono inseriti nelle classi secondo la loro età e capacità. La percentuale di bambini immigrati per ogni classe non supera il 20%. Se gli scolari immigrati nella classe sono in proporzione superiore a 1/5, vengono istituite delle classi speciali (per ragazzi della stessa età) per i bambini immigrati che saranno istruiti in tedesco e secondo i curricula della scuola tedesca. Ci sono tre tipi di corsi speciali: di base, avanzati e di supporto. Al termine del corso avanzato i bambini sono in grado di seguire in modo completo le lezioni in tedesco in ogni materia. Numerosi Ministeri per l'educazione dei singoli Länder stanno promuovendo programmi di lingua prescolari per i figli di immigrati le cui conoscenze linguistiche non sono sufficienti per andare a scuola. Un anno prima della registrazione nella scuola elementare, i figli di immigrati devono fare un test di lingua, e se non lo passano, sono invitati a seguire un corso di lingua presso l'asilo o presso la scuola elementare stessa. Il corso di lingua è rivolto ai figli di famiglie immigrate nati in Germania o arrivati in Germania ancora molto piccoli. Circa il 50 % dei figli di immigrati necessitano del corso.

Per integrare bambini e giovani figli di immigrati le scuole offrono diversi programmi di supporto per imparare il tedesco e per ottenere una qualificazione di studio. Essi variano da Land a Land, essendo l'istruzione competenza di questi ultimi.

Le misure utilizzate sono di vario tipo: ci sono insegnanti speciali di tedesco come seconda lingua, classi di preparazione per studenti senza la conoscenza del tedesco, classi speciali che combinano l'insegnamento delle materie fondamentali e un studio intensivo della lingua tedesca, classi bilingui, corsi intensivi di tedesco come lingua straniera, lezioni di supporto al di fuori delle ore scolastiche per gli studenti che sono già inseriti in classi tedesche ma che ancora hanno bisogno di perfezionare le loro competenze in tedesco. Alcuni Länder, per preservare l'identità culturale degli studenti migranti e per promuovere il bilinguismo, organizzano lezioni supplementari tenute nella lingua d'origine in storia, geografia e cultura generale. Nessuno scandalo in Germania, ma esempi di integrazione in un contesto ancora più multietnico del nostro.

Tipologie di sostegno offerte ai bambini immigrati. Educazione preprimaria e istruzione obbligatoria a tempo pieno. Anno scolastico 2003/04. Fonte: Eurydice.

		BEf	BEd	BEu	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	ENG	SCT	IS	LI	NO	BG	RO	
A	A1	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•			•	•			•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
	A2			•	•		•									•	•									•	•	•	•			•			
	A3						•							•	•											•	•				•				
B	B1	•	•	•	•			•	•					•									•	•	•	•	•	•						•	
	B2				•	•								•						•				•	•	•	•								
C					•	•					•	•			•					•		•			•										

A Supporto linguistico

A1 Insegnamento intensivo della lingua di insegnamento

A2 Introduzione alla lingua di insegnamento a livello preprimario

A3 Insegnamento bilingue (nella lingua materna/lingua di insegnamento)

B Supporto educativo

B1 Sostegno aggiuntivo all'apprendimento

B2 Adattamento della valutazione

C Classi di dimensioni più piccole/norme speciali che regolano la composizione delle classi

! Nessuna misura di supporto per i bambini immigrati

• Esistenza di misure di sostegno per i bambini immigrati

Note supplementari

Belgio, Paesi Bassi, Regno Unito, Islanda e Norvegia: a causa della decentralizzazione, le misure per il sostegno descritte nella Figura, rappresentano non più che possibili esempi di cosa le autorità educative locali possono fare a seconda delle risorse a loro disposizione.

Repubblica ceca: la Figura si riferisce solamente al sostegno speciale offerto ai figli di richiedenti asilo.

Germania: alcuni *Länder* offrono un insegnamento bilingue (nella lingua materna/lingua di insegnamento) in un numero limitato di scuole primarie.

Lettonia: nelle scuole che applicano il programma educativo per le minoranze, è utilizzato l'approccio bilingue (parte del contenuto è insegnato nella lingua minoritaria in questione e il rimanente in lettone).

Lituania: ancora, il sostegno al curriculum è solo una possibilità teorica riferita ai Piani generali dell'educazione per le scuole dell'istruzione generale approvati dal Ministero dell'educazione e della scienza.

Portogallo: al fine di sviluppare il sostegno all'insegnamento del portoghese ai bambini immigrati che non lo parlano, il dipartimento per l'*Ensino Básico* del Ministero dell'educazione ha intrapreso un'indagine degli alunni nell'istruzione obbligatoria nel 2001/02 e, in particolare, di coloro la cui lingua materna non era il portoghese.

Regno Unito: la categoria A2 nella figura si riferisce solo all'orientamento al curriculum in Inghilterra.