

STUDI E DOCUMENTI
DEGLI
ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE
13-14

LA SCUOLA ELEMENTARE A TEMPO PIENO

ROMA, 1980

STUDI E DOCUMENTI
DEGLI
ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE
13-14

LA SCUOLA ELEMENTARE
A TEMPO PIENO

CASA EDITRICE LE MONNIER

TUTTI I DIRITTI SONO RISERVATI

INDICE

Presentazione	Pag. VII
---------------------	----------

Parte Prima

LINEE INTERPRETATIVE DELLE INIZIATIVE DI CUI ALL'ART. 1 DELLA LEGGE N. 820/1971

1. <i>Precedenti storici e motivazioni delle iniziative di cui all'art. 1/820</i> .	3
2. <i>Comportamento operativo e qualificazione professionale</i>	10
3. <i>Strutture e servizi per una efficace realizzazione delle iniziative ex art. 1/820</i>	14
4. <i>Criteri e modalità di organizzazione didattica</i>	20
A) <i>La programmazione delle attività</i>	20
B) <i>I moduli organizzativi</i>	26
C) <i>I contenuti educativi</i>	31
D) <i>L'orario</i>	38
5. <i>La integrazione degli handicappati e le iniziative ex art. 1/820</i>	42
6. <i>Contributi esterni alle iniziative - Insegnanti di Enti Locali e altri operatori nelle iniziative di cui all'art. 1/820</i>	45
7. <i>Interesse partecipativo della comunità sociale alla impostazione ed alla realizzazione delle iniziative di cui all'art. 1/820</i>	50
8. <i>Considerazioni valutative sulla redditività educativa delle iniziative ex art. 1/820</i>	54

Parte Seconda

RISULTATI DELL'INDAGINE SUL FUNZIONAMENTO DELLE INIZIATIVE EX ART. 1/820 DAL 1972 AL 1978

I. FONTI GIURIDICHE ED AMMINISTRATIVE DELL'INNOVAZIONE E METODOLOGIA DELLE RILEVAZIONI ANNUALI

1. <i>Fondamento giuridico della normativa</i>	67
2. <i>Metodologia delle rilevazioni annuali</i>	72

2.1. Obiettivi delle indagini e strumento di rilevazione dei dati ...	72
2.2. Modalità di raccolta e di elaborazione dei dati	74

II. ESPOSIZIONE DEI DATI

0. <i>Premessa</i>	77
1. <i>Plessi e classi che 'avviano il tempo pieno'</i>	81
1.1. Procedura per l'istituzione dei posti di insegnante-aggiunto ..	81
1.2. Distribuzione e sviluppo dei plessi innovativi sul territorio nazionale	85
1.3. Struttura e tipo dei plessi innovativi	92
1.4. Consolidamento di pluriclassi e di piccoli plessi	94
1.5. Ampiezza dell'innovazione nell'ambito dei plessi	96
2. <i>Alunni</i>	98
2.1. Iscritti e partecipanti all'innovazione	98
2.2. Alunni non partecipanti alle attività-aggiunte	100
2.3. Alunni handicappati	103
3. <i>Il personale in servizio nelle scuole che 'avviano il tempo pieno'</i> ...	106
3.1. <i>Insegnanti</i>	106
3.1.1. <i>Premessa</i>	106
3.1.2. <i>Insegnanti ex art. 1/820</i>	107
3.1.3. <i>Criteri di scelta degli 'aggiunti'</i>	112
3.1.4. <i>Insegnanti non nominati ex art. 1/820</i>	122
3.1.5. <i>Aggiornamento degli educatori dei plessi innovativi</i> ...	127
3.2. <i>Dirigenti</i>	133
3.3. <i>Equipe medico-psico-pedagogica</i>	138
3.4. <i>Personale ausiliario</i>	142
4. <i>Attività educative 'aggiunte'</i>	147
4.1. <i>Premessa</i>	147
4.2. <i>Contenuti educativi introdotti</i>	149
5. <i>Tecnologia educativa</i>	158
5.1. <i>Premessa</i>	158
5.2. <i>Programmazione educativa</i>	160
5.3. <i>Nuovi modelli di organizzazione della giornata scolastica</i> ...	167
5.4. <i>Verifica dei risultati</i>	187
5.4.1. <i>La valutazione dell'alunno</i>	187
5.4.2. <i>Verifica periodica e verifica finale</i>	189
5.5. <i>Orario</i>	191
5.5.1. <i>Premessa</i>	191

5.5.2. Orario scolastico degli allievi	192
5.5.3. Orario di servizio degli insegnanti	197
5.6. Libri di testo	200
5.7. Attrezzature didattiche	203
5.8. Integrazione interna	209
5.9. Collaborazione dell'Università degli studi	216
6. <i>Strutture edilizie e spazi all'aperto</i>	220
6.1. Locali oltre alle aule	220
6.2. Spazi all'aperto	228
6.3. Strutture esterne utilizzate	231
6.4. Una considerazione conclusiva	233
7. <i>Servizi: mensa e trasporto alunni</i>	236
7.1. Servizio mensa	236
7.1.1. Finanziamento e gestione	242
7.1.2. Valutazione del servizio	246
7.2. Servizio trasporto-alunni	247
7.2.1. Finanziamento, assistenza durante il viaggio, valutazione del servizio	253
8. <i>Scuola e comunità</i>	257
8.1. Premessa	257
8.2. Innovazione scolastica e comunità	258
8.3. Rapporti scuola e famiglia	261
8.4. Rapporti con Enti e Associazioni	263
8.5. Rapporti con l'ambiente culturale e sociale	266
8.6. Rapporti con la scuola materna e la scuola media	270
9. <i>Valutazione dell'esperienza innovativa realizzata</i>	273
Bibliografia	277

Parte Terza

APPENDICE GIURIDICA E MODELLO DI QUESTIONARIO

1. APPENDICE GIURIDICA	281
2. MODELLO DI QUESTIONARIO	328
<i>Indice delle tavole</i>	357
<i>Indice dei diagrammi</i>	360
<i>Indice dell'appendice giuridica</i>	361

Proseguendo nella serie dei fascicoli monografici di Studi e documenti degli Annali della pubblica istruzione dedicati alla situazione della scuola italiana (n. 2 - Situazione dell'Università italiana; n. 4 - La scuola secondaria superiore italiana negli anni settanta; n. 9 - Istruzione artistica. Dati statistici sulle Accademie di belle arti e i conservatori di musica; n.10- L'istruzione tecnica sulla soglia degli anni ottanta), pubblichiamo questo fascicolo doppio (nn.13 e 14) riguardante La scuola elementare a tempo pieno.

Lo studio qui presentato vuole essere un contributo - il più possibile organico e nel contempo critico - alla conoscenza dei problemi relativi all'attuazione dell'art. 1 della legge 820 del 1971, che ha introdotto la sperimentazione del « tempo pieno » nelle scuole elementari,

L'argomento, che certamente interessa, insieme agli operatori della scuola, anche le famiglie, assume peraltro rilevanza ed attualità in questo particolare momento che vede la commissione di esperti recentemente insediata dal Ministro della pubblica istruzione accingersi ad elaborare i nuovi programmi della scuola elementare.

Ringraziamo per la collaborazione il direttore generale, dottor Michele Aurelio Sinisi, e gli ispettori centrali della Direzione generale dell'istruzione elementare, ed, in particolare il professor Aldo Fabi che ha curato la seconda e la terza parte del fascicolo.

PRESENTAZIONE

Sulle esperienze di integrazione scolastica per l'avvio del tempo pieno nella scuola elementare (legge 820 del 24 settembre 1971), in atto dall'anno scolastico 1972-73, la Direzione generale dell'istruzione elementare ha già curato per alcuni anni le prescritte relazioni al Parlamento e sta provvedendo all'elaborazione, già in fase più o meno avanzata, di quelle degli ultimi anni.

Il presente lavoro — che è un prodotto originale degli ispettori centrali del settore, quali esperti professionali dell'Amministrazione scolastica, intende fornire, anche mediante l'utilizzazione dei dati raccolti nelle indagini svolte per la compilazione delle predette relazioni, una ampia ed unitaria documentazione riferita all'arco di quasi un decennio, corrispondendo ad una esigenza conoscitiva che non può non essere particolarmente sentita quando si tratta di mettere a fuoco ed esplorare un campo di notevole interesse sociale e politico come è quello che riguarda le predette esperienze di integrazione scolastica.

Mentre l'Amministrazione sta predisponendo una iniziativa intesa ad offrire al Paese una valutazione scientifica attendibile dei risultati delle esperienze, il presente lavoro vuole rappresentare, intanto, un tentativo per dare una sistemazione organica, anche se non del tutto esauriente, alla problematica e per sottoporre all'attenzione dei lettori alcune deduzioni derivanti dall'analisi dei dati raccolti; esso, cioè, intende anche offrire un quadro di riferimento e di sollecitazioni per una riflessione sulle predette esperienze ed un contributo al dibattito sui lineamenti di sviluppo dell'istruzione elementare.

Nell'affrontare l'argomento si poteva privilegiare in assoluto il taglio documentale, rifuggendo dalla visione critica, oppure limitarne il respiro culturale al versante strettamente pedagogico-didattico.

Mi sembra, invece, che il lavoro, restando sempre aderente agli essenziali scopi già indicati, superi utilmente questi limiti, felicemente integrando la rappresentazione particolareggiata con l'accurata analisi e la sintesi critica, come, del resto, potevano ben fare gli ispettori centrali della Direzione generale, con l'occhio dell'esperto delle problematiche pedagogiche e didattiche che sa anche fissarsi sul più ampio orizzonte socio-politico-culturale della scuola.

Ne è derivato > confido, uno spaccato vivo della realtà del tempo pieno, con le sue luci ma anche con le sue ombre, in cui la soggettiva partecipazione espressa nelle osservazioni o nelle note più vivacemente critiche nulla toglie alla fondamentale cura verso l'esigenza dell'obiettività e del giusto distacco. Ciò può rinvenirsi nella posizione dialettica in cui risultano poste le diverse tesi su questo o quel punto o problema o, talora, sullo sfondo, le diverse concezioni del servizio scolastico, con la conseguente esaltazione dell'aspetto di sollecitazione critica e problematica dell'opera. Ciò può ancora riscontrarsi nel modo penetrante ed incisivo, con cui, pur nella evidente adesione agli itinerari di rinnovamento, sono evidenziate, senza tentazioni di trionfalismo o di facile assoluzione nel quadro pur complessivamente positivo, le carenze, le falle o le difficoltà delle esperienze. Ed è questo, a mio avviso, un rilevante pregio del lavoro, nella prospettiva sia dello sviluppo e del miglioramento delle esperienze in atto sia delle soluzioni da trarre dalle esperienze stesse in sede politica e normativa; a quest'ultimo riguardo, è auspicabile che non tardi il momento in cui dal complesso delle multiformi esperienze, potute attuare nel segno della sperimentazione e dell'autonomia scolastica, si traggano convincenti e generali conclusioni sul senso e la linea del rinnovamento per un più organico assetto della scuola elementare.

MICHELE AURELIQSINISI

PARTE PRIMA

**LINEE INTERPRETATIVE
DELLE INIZIATIVE DI CUI ALL'ART. 1
DELLA LEGGE N. 820/1971**

1.

PRECEDENTI STORICI E MOTIVAZIONI
DELLE INIZIATIVE DI CUI ALL'ART. 1/820

Una « nuova realtà scolastica ».

L'art. 1 della legge 24 settembre 1971, n. 820, costituisce, per la scuola elementare italiana, il primo preciso punto di riferimento legislativo per quanto riguarda le « attività integrative» e gli <(insegnamenti speciali)>; mette ordine in una materia estremamente complessa, in precedenza non riconducibile ad una prospettiva unitaria; infine «pone il problema di una nuova realtà scolastica», come sarà precisato dal D. M. 28 febbraio 1972, contenente le <<Direttive di orientamento>>, alle quali si farà riferimento più avanti.

Questa « nuova realtà scolastica » è determinata, sostanzialmente, da questi cinque fattori innovativi:

1) le « attività integrative» e gli <(insegnamenti speciali)>, per effetto dell'art. 1 della legge n. 820/1971, saranno svolti in ore aggiuntive a quelle costituenti il normale orario scolastico;

2) saranno svolti, con specifico compito, da insegnanti elementari di ruolo (1 posto di ruolo per ogni 25 ore d'attività);

3) gli insegnanti titolari delle classi e quelli nominati per le « attività integrative » e per gli « insegnamenti speciali » sono tenuti a collaborare, armonizzando le rispettive attività anche mediante riunioni periodiche;

4) le « attività integrative » e gli <<insegnamenti speciali>> avranno lo scopo di contribuire all'arricchimento della formazione dell'alunno;

5) avranno, inoltre, lo scopo di contribuire alla realizzazione della scuola a tempo pieno.

Non vi è dubbio, quindi, che le possibilità offerte dall'art. 1 della legge n. 820/1971 rappresentano un notevole « salto di qualità » non soltanto rispetto alle molteplici iniziative precedenti, non disciplinate da alcuna norma, ma anche rispetto alle « attività integrative sperimentali » (AIS) previste dalla C. M. 20 giugno 1962, n. 5541, che era destinata a rappresentare, per nove anni (1962-1971), l'unico intervento statale in questo complesso settore dell'attività della scuola primaria.

La « mezza giornata scolastica » e le prime iniziative locali.

La necessità di « attività integrative », assai più di quella di <<insegnamenti speciali », era stata avvertita, specialmente nei Comuni e nei centri maggiori, durante la seconda guerra mondiale e nell'immediato dopoguerra, quando la « giornata scolastica » divisa in due turni, antimeridiano e pomeridiano, con vacanza al giovedì, come era prevista dall'art. 118 del Regolamento generale 26 aprile 1928, n. 1297, si era venuta rapidamente e quasi ovunque modificando in <<giornata corta>> o « mezza giornata », con orario unico. La « mezza giornata scolastica », infatti, si era rivelata insufficiente e l'esigenza di occupare in qualche modo gli alunni nelle ore pomeridiane e, nei frequenti casi di doppio turno, in quelle antimeridiane, si era manifestata sempre più evidente.

A questa esigenza fu data risposta, in sede locale, con istituzioni variamente denominate (doposcuola, educatori, ricreatori educativi, ritrovi scolastici, classi integrate, scuole integrate, CRES (con o senza refezione), ecc.), diversamente gestite (Patronati scolastici, Comuni, altri Enti pubblici, Comunità religiose, iniziative private), occupanti i più vari spazi

della giornata (prescuola, interscuola, doposcuola), variamente diffuse e frequentate, gratuite od a pagamento.

In una proliferazione siffatta è impossibile rintracciare elementi comuni, se non, forse, questi:

a) ospitare, in qualche modo, gli alunni della scuola elementare, in particolare quelli appartenenti a famiglie meno abbienti e toglierli dalla strada nelle ore eccedenti la «mezza giornata di scuola»;

b) consentire ai frequentanti di eseguire i «compiti di scuola» e di effettuare le dilaganti «ricerche» con l'assistenza, spesso molto precaria, di giovani insegnanti non ancora di ruolo;

c) consentire a questi d'acquisire un minimo punteggio utile tanto per la formazione delle annuali graduatorie degli aspiranti ad incarichi e supplenze quanto per i concorsi magistrali.

Di «attività integrative» vere e proprie, che interessavano particolarmente l'educazione fisica, il canto, le attività grafico-pittoriche, la drammatizzazione, e impegnavano insegnanti veramente specializzati, si può parlare soltanto in via eccezionale, riferendosi quasi esclusivamente alle iniziative dei Comuni ex autonomi ed ai Patronati scolastici dei grandi Comuni o di grossi centri industriali, con una notevole potenzialità economica.

Non si può non ricordare, infine, che tali iniziative, anche nelle situazioni migliori, o furono quasi completamente ignorate dalla scuola o, in casi non certamente infrequenti, determinarono conflitti fra gli insegnanti titolari della classe e quelli preposti agli insegnamenti in orario extrascolastico,

Le «Attività Integrative Sperimentali» (AIS).

Il primo ed unico interessamento statale, in questo settore di attività della scuola primaria, si ha nel 1962, con la C. M. n. 5541 del 20 giugno, la quale stabilisce:

«Per dar modo agli scolari, nelle ore libere dalla scuola, di attendere ad attività che costituiscano, sul piano ricreativo, la prosecuzione e l'integrazione degli insegnamenti della scuola, questo Ministero ritiene opportuno promuovere, in via sperimentale, attività integrative in alcuni Comuni aventi popolazione scolastica addensata, nei quali istituzioni del genere non siano ancora in funzione, ovvero siano in numero non adeguato alle effettive esigenze.

Siffatte iniziative sono da organizzare come vere e proprie manifestazioni educative della scuola... ».

Anche ai fini d'una più precisa valutazione dell'importanza legislativa dell'art. 1 della legge n. 820/1971 ci sembra opportuno evidenziare un significato positivo ed alcuni limiti di questo primo intervento statale.

Il significato positivo si ha, indubbiamente, nel fatto che, dopo circa un ventennio di silenzio, lo Stato prevede, sia pure con una circolare ministeriale, non con una norma di legge, un suo intervento diretto e promozionale nel settore eterogeneo delle « attività integrative »>>, che ormai sono diffuse in molte scuole elementari, con iniziative a carattere sperimentale, motivandole sul « piano ricreativo », finalizzandole alla « integrazione degli insegnamenti della scuola »: assumendosi, comunque, una diretta responsabilità ormai non più evitabile.

I limiti della C. M. n. 5541 del 20 giugno 1962, limiti che, almeno in parte, saranno superati soltanto nove anni dopo, appunto dall'art. 1 della legge n. 820/1971, sono, a nostro avviso, i seguenti:

1) lo Stato si pone chiaramente in una posizione di supplenza, o, nella pluralità dei casi, di sostituzione, rispetto agli Enti che già si interessano, in sede locale, delle « attività integrative », poiché prevede un proprio intervento soltanto là dove « (istituzioni del genere non siano ancora in funzione, ovvero siano in numero non adeguato alle effettive esigenze) »;

2) prevede il proprio intervento in ambiti territoriali limitati (soltanto in « Comuni aventi una popolazione scola-

stica addensata>>), con esplicita esclusione proprio di quei Comuni che, invece, per inoperosità o inefficacia di altri Enti, avrebbero, presumibilmente, una maggiore indispensabilità dell'intervento statale;

3) ignora le difficoltà operative dei molti Enti pubblici, che operano nel settore, né si preoccupa di garantire quei controlli che, invece, sarebbero stati necessari dopo circa vent'anni di attività, variamente organizzate, spesso vincolate ad interessi di molteplice natura;

4) ignora, od almeno sottace, le esigenze di ordine sociale, ambientale, pedagogico-culturale che pur dovrebbero essere le matrici di un'efficace integrazione della normale attività scolastica.

Si può concludere che, per questi motivi, il primo intervento statale non poteva modificare sostanzialmente il sistema scolastico primario, e, di fatto, non lo modificò, pur aprendo una prospettiva, più o meno sottintesa, di trasformazione che, sulla base delle sperimentazioni effettuate, sarà poi concretizzata, come già si è detto, nei cinque fattori innovativi dell'art. 1 della legge n. 820 del 1971.

Le « Direttive di orientamento » e la « circolare di accompagnamento n. 58 ».

Il quarto comma dell'art. 1 della legge n. 820/1971 autorizzava il Ministro della P. I. a <(stabilire con proprio decreto, sentita la Terza Sezione del Consiglio Superiore, direttive di orientamento per le attività e gli insegnamenti di cui al primo comma ».

Le <<Direttive di orientamento » furono impartite con D. M. 28 febbraio 1972 e diramate il 4 marzo successivo, accompagnate da una circolare della Direzione generale istruzione elementare (C. M. n. 58, prot.960/5) che dettava norme d'applicazione delle « Direttive » stesse.

Le <(Direttive d'orientamento)> e la C. M. n. 58, integrate dalle successive circolari annuali della Direzione generale

istruzione elementare, possono essere ancora considerate di piena attualità per quanto concerne l'applicazione dell'art. 1 della legge n. 820/1971.

Effetti e problemi determinati dall'art. 1 della legge n. 820/1971.

Con l'approvazione dell'art. 1 della legge n. 820/1971 è evidente che si offre la possibilità per una espansione del tempo della <<giornata scolastica>> e si superano le incertezze e le precarietà relative alle « attività integrative sperimentali » realizzate, dal 1962 al 1971, in situazioni non sperimentali, con risultati non felici e non esemplificativi nella massima parte dei casi. Si concretizza, inoltre, una promessa di scuola a pieno tempo («avvio al TP») in una prospettiva (allora) di raddoppio, o quasi, degli organici magistrali.

Non è inutile ricordare che si era al tempo del «Piano di sviluppo della scuola>>, con previsioni di notevole incremento di spese a favore dell'istruzione pubblica: previsioni purtroppo scontratesi con la sopravveniente « congiuntura », le relative limitazioni di fondi, le ulteriori limitazioni per la privilegiata applicazione dell'art. 12 della stessa legge n. 820, relativa alla riduzione del numero massimo di alunni per classi e per riunione di classi, con il prevedibile appesantimento della spesa.

La diffusione di posti per « attività integrative>> e <<insegnamenti speciali>> si scontra subito con una realtà difficile, determinata da fattori di vario ordine, tra i quali, a parte quello economico, può anche annoverarsi una certa resistenza dell'ambiente a trasformazioni qualitative.

Dalle « attività integrative » e dagli « insegnamenti speciali>>, esplicitamente previsti dall'art. 1/820, si passa ben presto al «tempo pieno>>, e le iniziative che via via si attuano presentano una notevole varietà di moduli, anche se molto spesso riferita alla denominazione. Talché, anche se sono trascorsi vari anni dalle prime esperienze di «avvio al TP», è difficile rispondere alle domande su cosa si intenda e sia effetti-

vamente il «tempo pieno» e quale autonomo significato possano avere le «attività integrative» e gli «insegnamenti speciali»>, previsti come esperienze da realizzare in funzione dell'«avvio al tempo pieno», previa attenta valutazione delle esperienze stesse, dei loro risultati, negativi o positivi.

Ma soltanto con precise risposte a queste domande, e con le doverose distinzioni e discriminanti, si potrà pervenire a valide valutazioni in prospettiva di generali e stabili innovazioni dell'attuale sistema scolastico primario nei suoi vari aspetti, dalle strutture ai programmi, ormai superati dalle concezioni pedagogiche attuali e dalla stessa prassi metodologico-didattica, ed alla formazione del personale docente, ancorata ai limiti notissimi dell'istituto magistrale e di forme di aggiornamento successivo scarsamente producenti.

Nel riaffermare l'importanza dell'art. 1/820, riteniamo che i nodi o gli equivoci di fondo, riaffioranti in ogni progettazione ed in ogni discorso sull'attuazione pratica della innovazione, postulino una precisa scelta politica, volta a stabilire se «attività integrative» e «insegnamenti speciali» e/o «tempo pieno» debbano costituire soltanto una prospettiva di carattere eccezionale, discutibile anno per anno, oppure debbano muoversi nella prospettiva di una trasformazione dell'intero sistema scolastico primario.

2.

COMPORAMENTO OPERATIVO E QUALIFICAZIONE PROFESSIONALE

Il reclutamento, l'utilizzazione e l'aggiornamento del personale docente costituiscono uno dei capitoli più importanti nell'organizzazione e nella stessa struttura della scuola a tempo pieno. Da ciò infatti dipende in misura considerevole la validità delle iniziative, con evidenti conseguenze sul piano della qualificazione professionale, sul comportamento dei docenti e sulla stessa qualità della programmazione.

Fin dal suo sorgere la scuola a tempo pieno ha basato il criterio del reclutamento del personale docente sul volontariato e ciò ha determinato due situazioni ben distinte: da un lato l'inserimento nelle scuole a tempo pieno di docenti particolarmente interessati alla nuova formula organizzativa e didattica, ricchi di disponibilità e talora anche accentuatamente impegnati ideologicamente; dall'altro la tendenza ad occupare le sedi nelle quali venivano istituite le attività ex art. 1/820 da parte di insegnanti impossibilitati ad ottenere il trasferimento o l'assegnazione provvisoria in sedi normali ovvero in un secondo tempo di soprannumerari senza sede o assegnati a scuole ritenute scomode o troppo lontane dalle località di residenza. Ciò ha spesso provocato una situazione di particolare precarietà con conseguenze negative sulla continuità del lavoro e con un annuale awicendamento che ha sfiorato punte altissime. L'annuale assegnazione di nuovi insegnanti ha posto in luce la difficoltà di integrazione fra i

docenti in un tipo di scuola certamente più complesso di quella normale, provocando talora scompensi e forme di irrigidimento che hanno contrapposto gruppi di docenti più sulla base di esigenze di sistemazione soggettiva che sulla dinamica dell'operatività didattica e organizzativa. Inoltre si sono notate ripercussioni negative sia sul piano della puntualizzazione della programmazione, soggetta a continui adattamenti per l'inserimento di nuovi insegnanti portatori di esigenze, di capacità e di attitudini proprie, sia sul piano dei rapporti con le famiglie e le componenti sociali, sia ancora sul piano del comportamento e del rendimento degli alunni, costretti a modificare annualmente il loro rapporto umano e psicologico in seguito al cambiamento di docenti.

Con l'inizio dell'anno scolastico 1980-81 è stato attuato, almeno in gran parte, il «consolidamento» (overosia il loro incardinamento nell'organico dei singoli plessi, quali sedi di titolarità, subordinato alla sussistenza di determinate condizioni) dei posti di attività integrative: ciò dovrebbe limitare alcuni degli effetti negativi sopra indicati, quali — ad esempio — quelli relativi all'eccessiva mobilità dei docenti. D'altra parte sembrano emergere od accentuarsi altri problemi (difficoltà nella distribuzione del lavoro fra i vari insegnanti, demotivazione nella richiesta delle sedi, permanenza di un diverso *status* professionale nei confronti dei docenti di insegnamenti speciali, ecc.). Mancano tuttavia al momento indicazioni attendibili sugli effetti oggettivi dell'«awenuto «consolidamento»», indicazioni che potranno concretarsi nel giro di qualche anno.

La scuola a tempo pieno presuppone la predisposizione di un piano generale di organizzazione piuttosto complesso, così che ogni mutamento — sia pur minimo — provoca negli insegnanti problemi professionali, che di solito non riescono compiutamente ad armonizzarsi. È per questi motivi che spesso gli insegnanti tendono ad adattarsi al tipo di organizzazione già collaudato e sono quindi portati ad assumere ruoli che non sempre risultano congeniali alle loro attitudini ed alle loro aspirazioni.

La conseguenza più grave è che l'attuazione delle attività

integrative non solo perde freschezza di creatività, ma tende ad impoverirsi ed a creare soluzioni che sempre più si avvicinano agli schemi didattici tradizionali: in questo caso l'orario per gli alunni risulta particolarmente pesante e talora viene subito con una certa insofferenza.

Da un altro punto di vista le difficoltà organizzative spesso favoriscono una sorta di conflittualità fra gli insegnanti, conflittualità che viene anche alimentata da contrastanti interessi di sistemazione personale (scelta delle attività, orario, ecc.). Il quadro di queste situazioni, relativamente diffuso, fa pure ritenere che siano presenti cause di natura oggettiva, riconducibili sostanzialmente ai difetti di programmazione ed all'organizzazione didattica generale: si pensi, ad esempio, al modo con cui vengono previsti gli awicendamenti delle attività, che spesso si allontanano vistosamente da una razionale esigenza di integrazione didattica, oppure alla conseguente articolazione dell'orario che porta a favorire gruppi di insegnanti appesantendo la posizione di altri.

Situazioni analoghe si manifestano anche nella fase di progettazione delle attività, allorché vengono coinvolte le componenti collegiali della scuola: si verificano talora posizioni contrastanti fra gli orientamenti del collegio dei docenti e quelli del consiglio di circolo oppure all'interno dello stesso collegio dei docenti, così che la progettazione delle iniziative non solo subisce modifiche e aggiustamenti non sempre giustificabili, ma tende talora a bloccarsi nel suo *iter* procedurale.

Non mancano comunque situazioni largamente positive, in cui sia nella fase progettuale, sia in quella attuativa si diffondono atteggiamenti responsabilmente disponibili che si traducono in pregevoli esempi di organizzazione didattica e di validità educativa.

Ma il problema fondamentale resta quello della competenza professionale dei docenti. La difficile, ma pur necessaria esigenza di far coincidere la scelta delle attività con la capacità degli insegnanti a realizzarle adeguatamente e in modo soddisfacente viene spesso vanificata dalla scarsa preparazione specifica. Nei casi meno gravi supplisce una gene-

rica e talvolta generosa disponibilità dei docenti, ma permane pur sempre un largo margine di fragilità operativa che assume di volta in volta o il carattere del velleitario attivismo o quello della confusa aspirazione a nuove soluzioni didattiche. La mancanza di una specifica competenza, adeguata a rivestire ruoli che richiederebbero capacità e conoscenze da utilizzare sul piano operativo, provoca — non di rado — un evidente scadimento delle attività « aggiunte » che assumono caratteristiche di mera routine o di meccanico atteggiamento ripetitivo, con gravi conseguenze sulla formazione educativa degli alunni. L'inconveniente è ancora più evidente nel caso degli insegnamenti speciali, quali la lingua straniera, la danza, la psicomotricità, per citare solo alcuni di questi insegnamenti maggiormente diffusi nelle scuole a tempo pieno.

Il problema della preparazione, che in parte riflette quello più grande della preparazione e dell'aggiornamento dei docenti, è quindi particolarmente complesso e richiede interventi organici ed intensivi, che debbono tradursi in una specifica azione di aggiornamento, senza la quale la qualità del lavoro nelle scuole a tempo pieno tende ad attestarsi su livelli sempre più modesti e scarsamente produttivi. D'altra parte l'esigenza dell'aggiornamento e della preparazione professionale è avvertita dagli stessi insegnanti di queste scuole, i quali si preoccupano di non disperdere i frutti dell'esperienza accumulata in questi anni. Il problema tende a complicarsi se si tien conto della grossa difficoltà di reperire gli « aggiornatori » effettivamente capaci di suggerire soluzioni didattiche e tecniche, di articolare piani di lavoro concretamente attuabili, di promuovere efficacemente esercitazioni adeguate.

3.

STRUTTURE E SERVIZI
PER UNA EFFICACE REALIZZAZIONE
DELLE INIZIATIVE EX ART. 1/820

Le <(Direttive di orientamento)>, diramate con D. M. 28 febbraio 1972, tra le indicazioni relative alla prima applicazione della norma legislativa per la istituzione di « attività integrative nella scuola elementare » prevedevano (parte 11):

« Si premettono alcune condizioni di fatto, ritenute indispensabili e cioè:

— la rispondenza almeno essenziale, di attrezzature edilizie idonee e funzionali, alle esigenze poste dallo svolgimento nella scuola di attività integrative e di insegnamenti speciali, che si ritiene di far svolgere...;

— l'esistenza di una sufficiente attrezzatura e l'organizzazione dell'assistenza con la ripartizione dei relativi oneri finanziari con le Amministrazioni competenti ».

Successivamente, sempre nello stesso documento, veniva precisato che « la mensa scolastica può costituire, dove la sua realizzazione è possibile per tutti gli alunni, un importante momento educativo della giornata scolastica ».

Dalla lettura delle « Direttive » si rileva come le considerazioni esposte si riferiscono propriamente alle « attività integrative ed agli insegnamenti speciali », il « tempo pieno » restando sullo sfondo, come prospettiva, come tipo di organiz-

zazione della scuola, da avviare sulla base delle esperienze da realizzare.

Le esperienze di «tempo pieno» avviate si debbono comunque considerare condizionate dalla esistenza e funzionalità di elementi obiettivi, individuabili nella edilizia scolastica nuova e rinnovabile, nella possibile organizzazione degli spazi interni ed esterni, come area complessiva, nell'arredamento, nella attrezzatura e nei servizi connessi, da attivare, da organizzare, da sviluppare.

Nelle successive circolari di applicazione, « l' idoneità dei locali e delle attrezzature per le attività previste dal progetto », così come « l' adeguata organizzazione assistenziale ai fini di facilitare la frequenza degli alunni » vengono sempre richiamate come condizioni preliminari da accertare. Al fine di facilitare la frequenza degli alunni, un particolare richiamo viene formulato circa la necessità di acquisire preventivamente precisi impegni da parte delle Amministrazioni locali, soprattutto per quel che concerne il servizio di mensa e, là dove necessario, il servizio di trasporto degli alunni.

Edilizia scolastica.

Con D. M. **21** marzo **1970** sono state emanate le « Norme tecniche relative all' edilizia scolastica, ivi compresi gli indici minimi di funzionalità didattica, edilizia ed urbanistica da osservarsi nell' esecuzione di edilizia scolastica ».

Tali norme, pur antecedenti alla legge 820/1971, prevedono orientamenti decisamente apprezzabili per una scuola allora futuribile.

Va ricordato che, secondo tale documento, « lo spazio dell' unità pedagogica deve consentire lo svolgersi completo o parziale, ai livelli di informazione, di progetto, di verifica, di comunicazione, delle materie di programma da parte degli allievi, sia individualmente, sia organizzati in gruppi variamente articolati (...) »

(...) deve poter accogliere nel suo ambito tutti quegli arredi e attrezzature per il lavoro individuale, o di gruppo, ne-

cessari oggi o prevedibili in futuro, in conseguenza di quanto detto (arredi mobili e combinabili, attrezzature audiovisive, lavagne luminose...) (...)

(...) lo spazio dell'aula è complementare rispetto all'intero spazio della scuola, in quanto esaurisce solo una parte delle attività scolastiche e parascolastiche (...)».

Ovviamente, non si può che rinviare, per quanto riguarda la normativa alle caratteristiche indicate, sempre nello stesso D. M.,

«a) per quanto si riferisce agli spazi relativi alla comunicazione, alla informazione e alle attività parascolastiche ed integrative (...);

b) per gli spazi relativi all'educazione fisica;

c) per gli spazi per la mensa (...)»

e alle norme relative all'arredamento e alle attrezzature.

Il richiamo al D. M. **21** marzo 1970 vuole avere un preciso significato: la normativa vigente, in teoria almeno, ha previsto quanto si reputava necessario, quando ancora ci si riferiva ad attività parascolastiche ed integrative con altra accezione dall'attuale.

Le previsioni di allora si possono certamente considerare come orientamenti e prospettive da realizzare, sia per quanto si riferisce a nuove costruzioni, sia per quanto potrebbe riferirsi agli opportuni o necessari adattamenti.

Purtroppo non si può dire che l'accertamento di tutte o quasi tutte le condizioni previste come essenziali sia stato sempre particolarmente approfondito e rigoroso, per l'approvazione delle proposte di istituzione, di conferma e di estensione di posti funzionanti ex art. 1 della legge 820/1971.

È auspicabile che nella previsione di una maggior diffusione di « scuole a tempo pieno », in via sperimentale, con distribuzione in ambiti distrettuali, si tenga conto, sotto ogni profilo, della opportunità, anzi della necessità di realizzare esperienze esemplari, a cominciare dall'ambiente organizzato intenzionalmente al meglio.

Non si deve dimenticare, inoltre, che gli insegnanti, nel

realizzare le attività integrative e gli insegnamenti speciali, hanno dovuto affrontare l'organizzazione funzionale degli spazi in edifici quasi generalmente non rispondenti alle esigenze della pluralità delle iniziative e della loro qualificazione diversificata. Tale organizzazione ha avuto limitazioni obiettive dovute sia alla dimensione, sia alla dislocazione architettonica degli ambienti.

Per questo sono state suddivise le aule più capienti con elementi mobili, in modo da creare angoli per il lavoro dei gruppi o per la realizzazione di attività manipolative; sono stati utilizzati atrii, ingressi, scantinati come ambienti per le attività collettive; sono stati sfruttati anche corridoi come aree di raccolta temporanea per lo svolgimento di attività particolari connesse col progetto.

Arredamento ed attrezzature.

Si tratta di due «voci», alle quali, in sede di istituzione di «attività integrative», nella più ampia accezione e con riferimento alla permanenza degli alunni in ambiente scolastico in un tempo lungo si dovrebbe attribuire notevole importanza; anche senza indulgere eccessivamente a considerare determinanti, in sede di valutazione, gli elementi materiali, che le costituiscono. Arredamento ed attrezzature non costituiscono, da soli, elementi decisamente determinanti: talvolta potrebbero costituire, in relazione a quanto viene realizzato, testimonianza di uno spreco. Ma è pur vero che proprio nell'ampliamento del «tempo di scuola», tanto le attrezzature quanto l'arredamento sono elementi essenziali per la realizzazione dei più disparati progetti.

L'insufficienza di essi, o la loro mancanza, possono infatti rappresentare un *alibi* circa l'efficacia o la scarsa efficacia dell'azione didattica ed educativa svolta, la scoperta di un certo velleitarismo, l'inadeguatezza dei progetti rispetto alla possibilità di attuazione, la sopravveniente degradazione di iniziative, con l'affievolirsi di entusiasmi e disponibili accettazioni e consenso, della comunità scolastica e delle famiglie.

Purtroppo, molto spesso, non si va oltre l'attrezzatura e l'arredamento tradizionali della scuola, con locali di fortuna e spazi sommariamente attrezzati o arredati, al chiuso e all'aperto.

Sotto tale profilo l'intervento degli Enti locali risulta talvolta inadeguato.

L'eventuale promozione di uno sviluppo delle «attività integrative», comunque intese ed ancor più con l'avvio o il proseguimento di esperienze di «tempo pieno» dovrebbe poter prevedere l'attribuzione di specifiche competenze primarie, con finanziamenti e contributi *ad hoc*: per biblioteche, laboratori, spazi attrezzati, senza considerare ulteriormente tollerabili troppe soluzioni di fortuna, con utilizzazione di locali in seminterrati, corridoi, aule ridimensionate, con arredi di fortuna.

Servizi.

Refezione scolastica. — Tra i servizi previsti come essenziali emerge l'organizzazione della refezione scolastica, anche se nelle «Direttive di orientamento» se ne prevede la non vincolante istituzione, almeno con riferimento alle «attività integrative».

In effetti si verifica una stretta connessione tra servizio di refezione scolastica funzionante, attività integrative e, in particolare, scuole a tempo pieno.

Quello della refezione scolastica è un servizio tutto da riconsiderare rispetto al sistema di integrazione,

Trasporti. — Il trasporto degli alunni costituisce un problema complesso, con molteplici aspetti. A parte la raccolta degli alunni abitanti in case sparse o in località non servite direttamente dalla «rete scolastica», il servizio ha avuto un certo impulso al tempo non lontano, in cui la politica scolastica spingeva verso la prospettiva del consolidamento di scuole (non di posti), Quando cioè l'assolvimento dell'obbligo scolastico, con una certa efficacia e con una estensione

nel tempo, comportava il concentramento di alunni in edifici scolastici relativamente « centrali », rispetto ad un territorio, per il quale le scuole rurali o assimilabili, lo rendevano più difficile, nella fase critica del relativo spopolamento delle campagne e della montagna, col superamento della fase « romantica » del miracolo della scuola unica pluriclasse.

Resistenze e difficoltà si sono accentuate e rinvigorite, con l'approvazione della legge 820/1971, contro il consolidamento di scuole, in relazione all'obbligo di istituire o continuare a far funzionare scuole con riferimento al diminuito numero di alunni da affidare ad un insegnante.

Con la istituzione avviata, per effetto della stessa legge, delle attività integrative, il servizio di trasporto è ritornato a trovare legittimazione. Come condizioni determinanti sono state recuperate le precedenti argomentazioni a favore di una scuola articolata ed organizzata a dimensioni apprezzabili, con una estrema varietà e variabilità di interventi, a carico di Regioni ed Enti locali, e con relativi intercondizionamenti. Non si possono ovviamente ignorare i problemi emergenti, per effetto della sempre maggiore onerosità del servizio, delle responsabilità collegate, dell'assistenza da assicurare, ecc.

CRITERI E MODALITÀ DI ORGANIZZAZIONE DIDATTICA

A) LA PROGRAMMAZIONE DELLE ATTIVITÀ.

L'impegno di programmazione delle attività educative, inteso come espressione di una competenza collettiva dei docenti, è stato richiesto a tutta la scuola italiana dal D. P. R. n. 416/1974 e dalla legge n. 517/1977. Peraltro, non si può disconoscere che a far maturare nel corpo docente la consapevolezza che l'azione educativa poteva e doveva essere impostata secondo criteri innovativi condivisi dagli educatori, hanno contribuito le migliori esperienze realizzate a seguito dell'applicazione dell'art. 1 della legge n.820/1971. Non v'è, infatti, alcuna esperienza di « tempo pieno » o di « scuola con attività integrative », la quale meriti una qualche considerazione positiva, che non sia caratterizzata dall'impegno dei docenti nel confrontare idee ed esperienze per una migliore definizione degli interventi educativi e didattici. Anche quando si fa un discorso valutativo delle esperienze, è possibile rilevare che una variabile importantissima che determina la produttività è costituita dal grado di coesione degli operatori scolastici nel programmare — e ovviamente nel realizzare — l'azione educativa.

Possiamo considerare come primo momento dell'attività programmatica quello della formulazione del progetto di istituzione di una struttura innovativa; tale progetto è richiesto come adempimento obbligatorio dalla normativa ammini-

strativa in vigore. Eppure, un numero consistente di posti aggiunti per lo svolgimento di attività integrative è stato istituito senza una valida progettazione da parte degli insegnanti, oppure senza che tale progettazione tenesse conto di fondamentali esigenze di ordine pedagogico. È rilevabile che le omissioni e le carenze della progettazione sono più numerose allorché vengono istituiti posti per attività pomeridiane che semplicemente si giustappongono a quelle normali antimeridiane; al contrario, gli insegnanti che intendono dar vita ad una scuola innovativa, senza distinzione tra attività curricolari e integrative, tendono a prendere maggiormente in considerazione l'esigenza di definire obiettivi generali, di identificare adeguati contenuti, di scegliere le linee metodologiche, di utilizzare razionalmente gli spazi e le attrezzature didattiche, di ideare le modalità di un rapporto funzionale con la comunità in cui la scuola opera.

È certo che il progetto iniziale, per quanto accuratamente definito, può costituire soltanto la cornice entro la quale, successivamente, dovranno puntualizzarsi gli interventi operativi. Il carattere di generalità è anche dovuto al fatto che la prima progettazione è opera esclusiva di insegnanti titolari della scuola comune; manca, in questa fase, l'apporto degli insegnanti « aggiunti », che saranno interlocutori e collaboratori soltanto all'inizio dell'anno successivo. Questa considerazione induce a sottolineare l'esigenza che si possa provvedere in tempo utile all'istituzione dei posti, perché i docenti « aggiunti » siano in grado, all'inizio del mese di settembre, di conoscere il progetto innovativo, di partecipare al suo perfezionamento, di assumere i loro compiti didattici, di dare il loro contributo alla programmazione educativa d'inizio d'anno. La stessa esigenza si pone per le scuole a tempo pieno già funzionanti (come in definitiva per tutte le scuole), perché occorre assicurare una prima sostanziale integrazione dei docenti ivi trasferiti con quelli che già vi operavano.

Certamente altri elementi possono concorrere a condizionare negativamente l'attività programmatrice d'inizio d'anno, che ha la funzione di integrare e di puntualizzare il progetto o, nel caso di una istituzione già funzionante, di

apportare correzioni e perfezionamenti o di formulare nuove ipotesi suggerite dalle verifiche effettuate nell'anno precedente. Si pensi alle situazioni che vengono a determinarsi, proprio nel momento in cui i docenti dovrebbero essere maggiormente impegnati nel pensare la loro scuola, allorché uno o più insegnanti dichiarano, in nome della loro libertà d'insegnamento, la non disponibilità ad aderire al progetto educativo in atto; oppure quando un gruppo d'insegnanti, pronto a programmare e a realizzare l'attività di una scuola che possa rispondere alla domanda educativa di una comunità, non raccoglie l'adesione del collegio dei docenti. Situazioni conflittuali, queste, che non sempre possono essere risolte nella dialettica interna della scuola.

Ma l'attività di programmazione di una scuola integrata non può oviamente esaurirsi nella stesura iniziale, sia pure accurata, di un piano di attività con la partecipazione di tutti i docenti interessati; tale piano richiede una definizione via via più analitica, da effettuarsi in tempi brevi, che preveda l'organizzazione di unità didattiche subordinate al raggiungimento di certi obiettivi. Fin dalle prime e più qualificate esperienze realizzate con l'applicazione dell'art. 1 della legge n. 820/1971, gli insegnanti che sapevano organizzarsi in «team» ponevano una cura particolare nel procedere ad una programmazione continua, alla quale erano soliti dedicare l'intera mattinata del sabato, riducendo il funzionamento della scuola ai primi cinque giorni della settimana. Il richiamo della normativa amministrativa all'osservanza dell'art. 88 del D. P. R. n. 417/1974, cioè allo svolgimento di 24 ore di effettivo insegnamento, ha indotto molti docenti ad utilizzare, per la realizzazione di una programmazione continua, una parte piuttosto esigua delle 20 ore mensili di servizio. Orbene, le quattro ore settimanali di programmazione che precedentemente, quasi ovunque venivano utilizzate, potevano risultare eccessive, e perfino uno spreco di tempo, nelle situazioni in cui l'attività scolastica pomeridiana era parziale e scarsamente integrata con quella del mattino; potrebbero non risultare tali, invece, nelle situazioni in cui la programmazione settimanale viene organizzata secondo le esigenze

operative del «grande gruppo»), cioè di tutti gli insegnanti impegnati in una scuola «innovativa» e, subito dopo, dei «piccoli gruppi», cioè dei docenti chiamati ad operare nelle singole classi o con gruppi di alunni in cui si svolgono attività particolari di sviluppo o di recupero.

Se si pone mente alla qualità e alla funzionalità della programmazione educativa, il dato che immediatamente sorprende è costituito dalla enorme varietà dei modi usati per realizzarla: ci riferiamo soprattutto agli schemi di organizzazione didattica utilizzati, che sottendono le più varie teorie e pratiche dell'educazione e dell'istruzione. Ciò può essere segno di vitalità di una scuola che intende uscire da un lavoro di «routine», ma può anche essere indice di una diversificazione eccessiva, e talora di una contrapposizione, su temi educativi di fondo: una realtà che rende sempre più difficile percepire l'identità della scuola elementare. È indubbio che a determinare tale situazione abbia contribuito il fatto che alla scuola elementare manchi oggi un quadro di riferimento sicuro: generalmente i programmi del 1955 risultano in buona parte superati sotto il profilo dell'impostazione pedagogica, politico-sociale e delle indicazioni metodologico-didattiche.

Le diversificazioni nella impostazione programmatica si evidenziano immediatamente, allorché si procede alla individuazione delle finalità educative. È facilmente riscontrabile che, in molte scuole, la tematica delle finalità e degli obiettivi è completamente trascurata poiché la programmazione avviene per discipline scolastiche, cioè secondo le suddivisioni proprie dei programmi del 1955. Laddove, invece, si compie uno sforzo per finalizzare chiaramente le attività, si avvertono differenze notevoli nella individuazione delle «aree» di formazione. Sono facilmente riscontrabili i comportamenti dei docenti che tendono a sottovalutare alcune «aree» o ad escluderne altre che pur hanno un ruolo importante nel processo di formazione integrale delle personalità degli alunni. Possiamo fare alcuni esempi di modi inadeguati per attuare una programmazione nelle scuole «integrate» funzionanti a «tempo pieno» o nelle scuole funzionanti con l'aggiunta di

« attività integrative ». Gli obiettivi di formazione fisico-motoria talvolta non sono determinati perché moltissimi insegnanti non padroneggiano una teoria ed una pratica formativa che miri al progressivo affinamento degli schemi motori e ritengono di risolvere il problema educativo fidando unicamente sull'attività ludica di tipo spontaneo. Anche l'area di formazione sociale, mai trascurata nelle scuole a tempo pieno, è caratterizzata da obiettivi di apertura e di collaborazione che, però, talvolta, non sono sufficientemente ancorati ad altri di natura morale e civile.

A queste considerazioni riferite alla individuazione delle finalità e degli obiettivi generali possiamo aggiungere altre riguardanti la capacità di definire gli obiettivi didattici specifici. Questo lavoro di impostazione analitica, di previsione ordinata e concreta dei comportamenti cognitivi, espressivi e sociali, che gli alunni dovrebbero acquisire a conclusione dei processi di apprendimento, è senza dubbio difficile e comporta un impegno di approfondimento di tematiche psicologiche, pedagogiche e culturali che dovrebbe poter usufruire, a volte, del sostegno degli esperti; inoltre, il tempo a disposizione dei docenti, anche di quelli più volenterosi, risulta sicuramente insufficiente. Questi motivi ed altri facilmente intuibili producono nelle scuole a « tempo pieno » e in quelle con « attività integrative » in orario aggiuntivo (ma il problema è anche delle scuole comuni) una inadeguata organizzazione di sequenze degli obiettivi per cui si opera; ne deriva fatalmente che le varie attività, che costituiscono il contenuto dell'azione della scuola, possono essere svolte senza che appaiano chiari i motivi che le legittimano sotto il profilo educativo. Non si spiegherebbero altrimenti le situazioni proprie di certe scuole che dovrebbero caratterizzarsi come portatrici di innovazione, o, comunque, come realizzazioni di formazione integrale, le quali, pur avendo a disposizione un maggior numero di operatori, lasciano inesplorati certi ambiti di formazione che hanno un rilievo oggettivamente innegabile; non si spiegherebbero, inoltre, certe programmazioni contraddistinte da una molteplicità di attività, dirette a promuovere un complesso di abilità operative o a privilegiare i co-

siddetti linguaggi alternativi, senza lasciare uno spazio adeguato alle acquisizioni culturali di base, senza porre la necessaria attenzione all'esigenza di far padroneggiare in modo sicuro quei linguaggi che, come quello verbale e quello matematico, sono sicuramente i più generativi di cultura. E ciò può verificarsi proprio in quelle scuole che, funzionanti in ambienti depressi sotto il profilo socioculturale, dovrebbero porsi come finalità caratterizzante quella di realizzare il condizionamento culturale e di assicurare l'uguaglianza delle opportunità di formazione.

È giusto riconoscere, peraltro, che moltissimi insegnanti delle 'scuole a tempo pieno' e, in certa misura, quelli delle 'scuole con attività integrative' si sono adoperati, in questi anni, per affinare le loro metodologie di lavoro e per arricchire le loro capacità di guida nelle varie attività in cui si articola il piano educativo. Ciò costituisce un segno positivo di queste realtà scolastiche ed un motivo di apprezzamento dello sforzo compiuto dagli insegnanti per migliorare la loro professionalità; ma appare evidente che le tecniche educative non sono di per sé buone o cattive; anche quelle meno sofisticate hanno valore in quanto permettono di conseguire obiettivi educativi. Ecco perché il discorso prioritario sulla programmazione rimane, oggi, quello di una completa, ordinata e sicura definizione delle mete a cui gli alunni dovrebbero pervenire. La riprova di questa esigenza si ha nel fatto che convincenti verifiche dei risultati conseguiti non sono sempre compiute dagli operatori scolastici.

A conclusione, occorre precisare che le osservazioni che qui sono state fatte in senso negativo non sono il prodotto di posizioni pedagogiche precostituite che si sottraggono al confronto con le convinzioni degli insegnanti; anzi, esse nascono proprio dal confronto di certe realtà scolastiche meno convincenti con altre che più felicemente e più compiutamente hanno saputo e sanno risolvere i problemi della programmazione e dell'operatività e che, per molti segni, possiamo veramente considerare portatrici di innovazione e di maggiore produttività educativa.

B) I MODULI ORGANIZZATIVI.

1. *Elaborazione dei moduli.*

L'integrazione di attività ex art. 1/820 pone *problemi di organizzazione* specifici per ogni scuola secondo le sue dimensioni, la quantità e qualità delle attività, il numero degli alunni e degli insegnanti interessati, la configurazione dell'assistenza e delle attrezzature, il grado di consapevolezza e di preparazione delle componenti istituzionali: organi collegiali, dirigenza, amministrazione, enti.

La quantità delle variabili è quindi talmente alta che risulta difficile e rischioso sintetizzare soluzioni che hanno senso solo nelle situazioni concrete. Tuttavia si possono rilevare alcune linee di attuazione che possono assumere la configurazione di schemi, modelli, diagrammi organizzativi astratti, ma significativi per chiarire i temi dell'applicazione dell'art. 1/820 e profilare interventi normativi calibrati sui processi in atto.

Gli insegnanti, nel dare attuazione all'art. 1/820, hanno seguito le linee di minore resistenza del sistema scolastico in ordine a tre fattori: il valore dato alle discipline tradizionali nelle modalità di apprendimento tradizionali, la disponibilità alla collaborazione fra insegnanti e la quantità di tempo a disposizione, condizionata dalla effettuazione o non effettuazione della mensa.

1.1. *Discipline tradizionali ed attività ex art. 1/820.* — La scelta orientata a separare e privilegiare il curriculum di studi tradizionale dalle « attività integrative » ed « insegnamenti speciali » non scaturisce soltanto dall'atteggiamento degli insegnanti più cauti di fronte all'innovazione, ma anche, e soprattutto, dall'atteggiamento dei genitori, della dirigenza scolastica, delle amministrazioni. Nonostante che le <(Direttive di orientamento)>> considerino tale scelta come non rispondente agli obiettivi dell'avvio del tempo pieno, in molte scuole si è giudicato che un tempo scolastico scandito dallo studio al mattino e da attività ricreative al pomeriggio ri-

spondesse ad esigenze effettive del bambino e corrispondesse alla struttura dell'ordinamento scolastico. Questa interpretazione è diffusa e solida tanto da essere accettata dagli stessi insegnanti assegnati alle « attività integrative » ed « insegnamenti speciali »». Quindi la separazione dei due tipi di attività e la supremazia delle materie di studio tradizionali si traducono anche un'effettiva separazione fra i due tipi di insegnanti, eccetto, naturalmente, i momenti di incontro collegiale.

1.2. *Insegnanti e discipline*, — Non tutti gli insegnanti che svolgono attività integrative ed insegnamenti speciali sono disposti, però, ad accettare la destinazione alle ore pomeridiane, anche se riconoscono la diversa natura dei due tipi di intervento educativo e perfino la supremazia delle cosiddette « materie curricolari ». Rivendicando una partizione del tempo più equa, prospettano l'esigenza di un'alternanza mattino-pomeriggio in modo da garantire, nel corso della settimana, l'effettuazione delle attività nei momenti del migliore rendimento dell'alunno. Questa soluzione presenta alcuni motivi di tensione, sia nei confronti degli insegnanti <(titolari)>, sia nei confronti dei genitori, poco disposti a vedere utilizzate le ore più produttive per attività che essi ritengono « non essenziali ».

1.3. *Interazione globale*. — La non accettazione della separazione fra attività e del predominio delle materie tradizionali comporta evidentemente anche la non accettazione di distinzioni fra insegnanti e quindi la necessità di una gestione programmata dell'orario comune. La formula *dell'interazione globale* è quella più diffusa, nonostante le resistenze all'interno dei gruppi di docenti e quelle esercitate dall'esterno da gruppi di genitori. È il modulo più complesso e difficile da realizzare, quello che rappresenta l'innovazione strutturale ipotizzata dall'art. 1/820 e dalle « Direttive di orientamento »». Proprio perché prospetta un diverso « tipo » di scuola di base con la ridiscussione della natura, ambiti e valore delle materie, con la ridefinizione dei ruoli professionali e con l'im-

pegno collettivo delle comunità e delle amministrazioni è il modulo che è stato assunto come esemplare sia per esaltazioni, sia per rifiuti di tipo socio-politico. Non è escluso che, per la sua carica innovativa, esso sia la causa indiretta, se non del fallimento, dell'arresto della diffusione del tempo prolungato in quella parte del Paese più diffidente nei confronti della ristrutturazione del sistema scolastico.

Nel quadro di queste realistiche considerazioni vanno interpretati i moduli più comuni di funzionamento delle scuole in cui si attuano le forme organizzative previste dall'art. 1/820.

2. Modulo 1°: Separazione fra insegnanti. Separazione fra materie curriculari e attività integrative-insegnamenti speciali.

Permane in questo modulo la distinzione che caratterizzò il rapporto scuola + doposcuola con finalità integrative e ricreative. Il modulo accentua il valore di alcune materie ritenute « principali » (lingua, aritmetica e geometria, storia, geografia e scienze) e colloca nelle ore aggiuntive attività educative come il disegno, l'educazione fisica, il canto, le attività manuali (che vengono erroneamente ritenute di minore incidenza formativa), restando affidato agli insegnanti titolari di classe l'insegnamento cosiddetto « curricolare » e agli insegnanti ex art. 1/820 le attività pomeridiane.

Questa rigida separazione tra gli insegnanti viene attenuata dalla compresenza che spesso si realizza nel periodo della mensa.

Generalmente il modulo non prevede l'insegnamento pomeridiano al sabato. In questo caso gli insegnanti « aggiunti » recuperano le quattro ore con la partecipazione alle attività educative con gruppi di alunni o alle attività di recupero di alunni in difficoltà nelle ore antimeridiane dei sei giorni della settimana.

Quando non funzioni la mensa, l'orario giornaliero delle attività scolastiche necessariamente si riduce. Cosicché gli insegnanti « aggiunti » devono impegnare un certo numero di

ore di insegnamento in compresenza, operando con gruppi di alunni anche appartenenti a classi diverse o dedicandosi al recupero individuale di alunni in difficoltà.

Il modulo, rigido nella sua definizione concettuale, nella realtà è più flessibile perché rapporti personali, contatti fra le classi, esperienze collettive, collaborazioni temporanee consentono gradi diversi di interazione.

3. *Modulo 2°: Interazione degli insegnanti. Separazione tra materie curricolari e attività integrative-insegnamenti speciali Li.*

Il secondo modulo, pur mantenendo la distinzione fra materie curricolari e attività integrative-insegnamenti speciali, affidate rispettivamente agli insegnanti titolari di classe e agli insegnanti <<aggiunti>>, prevede una collaborazione tra i due gruppi di docenti ed un conseguente *alternamento nell'orario* di prestazione di servizio nel corso della settimana.

Esemplificativamente, si può verificare che attività integrative vengono effettuate nell'orario antimeridiano e insegnamenti curricolari nell'orario pomeridiano. Ovviamente, tale modulo è attuabile dove l'intera popolazione scolastica interessata al progetto frequenti la scuola per l'intera giornata.

Anche in questo modulo si prevede, in genere, che il sabato pomeriggio non vi sia attività scolastica. Pertanto, gli insegnanti «aggiunti» recuperano le quattro ore di servizio pomeridiano svolgendo attività con gruppi di alunni durante l'orario antimeridiano della scuola. Laddove utilizzando il modulo in esame non si effettui la mensa, gli insegnanti «aggiunti» completano l'orario obbligatorio di insegnamento secondo le modalità sopra indicate.

L'alternatività già ricordata risulta produttiva laddove sia stata sufficientemente prevista e motivata in sede di programmazione educativa e sia stata oggetto di frequente verifica dei suoi effetti sul piano didattico.

4. Modulo 3°: *Interazione globale.*

Caratteristiche di questo modulo sono la piena collaborazione degli insegnanti in ogni momento della giornata scolastica ed una programmazione collegiale delle sequenze didattiche.

Altro elemento essenziale del modulo è costituito da un progetto educativo adeguatamente motivato ed orientato ad obiettivi specifici, che recuperi la validità formativa di ciascun insegnamento ed attività e definisca metodi, tecniche e tempi adatti a realizzare una giornata scolastica <<integrata>>.

In tale contesto operativo, gli insegnanti, prescindendo dalla natura « curricolare » o « integrativa » degli insegnamenti, operano secondo settori di particolare competenza, senza disperdere il senso comunitario della partecipazione alla realizzazione del progetto educativo.

La realizzazione di un modulo così complesso può peraltro presentare alcuni momenti critici:

— Si moltiplicano i « tempi morti », le sovrapposizioni, le compresente.

— Si genera incertezza nei bambini, costretti a muoversi in un quadro di attività complesso e variabile.

— Si aumenta la tensione fra insegnanti, sia per la difficoltà di mantenere un'interazione armonica sia per la quantità di tempo necessaria per la programmazione e le verifiche. L'inserimento di insegnanti supplenti, o nuovi, acuisce le difficoltà, in quanto soltanto un « gioco di squadra » affiatato, esperto, collaudato garantisce il dominio dei molteplici fattori dell'interazione globale: tempi, metodi, collaborazioni, complementarità, coesione di gruppo, ecc.

— I genitori sono a volte scettici, in quanto è difficile dall'esterno comprendere l'articolazione di un lavoro parcellizzato, che si chiarisce solo nel disegno generale.

D'altra parte la realizzazione di questo modulo, così come degli altri, può caratterizzarsi da un minimo a massimo, per gradazioni intermedie, in rapporto al numero degli insegnanti e delle attività.

Il modulo dell'interazione globale può quindi rappresentare una valida soluzione organizzativa purché venga definito in modo da corrispondere ai bisogni e alle situazioni scolastiche attuali.

C) I CONTENUTI EDUCATIVI.

1. *Problemi di definizione dei contenuti.*

Il prolungamento della giornata scolastica propone agli insegnanti, insieme con l'organizzazione dei tempi in cui distribuire le attività, una serie di problemi riguardanti i contenuti dell'apprendimento,

a) Si evidenzia e si fa rilevante la difficoltà di utilizzare convenientemente le prescrizioni e le indicazioni programmatiche dei programmi di studio del '55 con le esigenze di una scuola che si articola in vari momenti educativi (mensa, compresenza ed awicendamento di insegnanti, composizione e scomposizione di gruppi).

b) Quando l'integrazione implica «l'aggiunta» di attività esige anche la definizione concettuale di tali attività, alcune delle quali non previste nei programmi come la psicomotricità, il teatro, la danza.

c) Quando l'integrazione implica la « distribuzione » di nuovi contenuti e di contenuti tradizionali nei vari momenti della giornata scolastica prolungata si impone una ridiscussione dell'assetto delle materie.

d) La composizione di gruppi orizzontali e verticali impone una tramatura interdisciplinare accentuata.

e) L'esercizio di una certa opzionalità da parte degli alunni, in taluni momenti del tempo scolastico, determina una ridefinizione del concetto stesso di <<contenuto>>.

1.1. Programmi e situazioni educative. - Nel corso della sperimentazione dell'awio del tempo pieno è stato possibile rilevare diversi atteggiamenti degli insegnanti riguardo ai

programmi vigenti, considerati nella loro accezione più ristretta come formulazione giuridica unitaria e prescrittiva. Anche se i programmi del '55 ammettono una lettura ed un'interpretazione flessibili ed evolutive ed una larga adattabilità a mutamenti funzionali della scuola elementare, sono stati generalmente considerati, nelle interpretazioni degli insegnanti nominati ex art. 1/820, o come limiti determinati ed invalicabili o come complesso di indicazioni storicamente delimitate e quindi desuete, non utilizzabili nella nuova realtà della scuola in cui si avia il tempo pieno: fra questi due estremi si distribuiscono interpretazioni intermedie variamente configurate.

Nella situazione dinamica della scuola in cui si avia il tempo pieno ritenere i programmi una prescrizione vincolante è assai spesso una giustificazione per adottare moduli che mantengono la separazione fra « materie curriculari » ed « attività integrative ed insegnamenti speciali », privilegiando le prime con una collocazione nelle ore del mattino e destinando le seconde all'orario pomeridiano, nonostante che le <(Direttive di orientamento » affermino: « Nessuna delle attività va vista in funzione complementare rispetto alle altre, ma ciascuna concorre ad animare un unico processo di crescita attraverso una molteplicità di 'modelli', di occasioni stimolanti, di concrete possibilità di espressione)>.

D'altra parte il rifiuto più deciso dei programmi coincide con l'attuazione di modelli di funzionamento non soltanto innovativi, ma contestativi. Molte vicende di scuole discusse, non accettate o contrastate da genitori, dirigenti scolastici, scuola media, operatori degli Enti locali presentano una caratteristica comune: l'abbandono totale o parziale dei programmi e l'adozione di nuovi obiettivi spesso insufficientemente formulati e scarsamente organici. Ciò è accaduto particolarmente per la storia, privata del suo spessore diacronico per privilegiare l'indagine sociologica, per la geografia, privata di sistematicità in favore della ricerca ambientale, per la matematica, privata del calcolo aritmetico per favorire gli aspetti formali.

Gli atteggiamenti degli insegnanti riflettono la problema-

tica costitutiva della scuola ipotizzata dall'art. 1/820, nella quale la realizzazione di diversi momenti educativi esige una precisa scelta di obiettivi.

La presenza o la mancanza della mensa e, nel caso essa venga effettuata, la sua gestione come momento educativo, condizionano e caratterizzano le scelte programmatiche, il « che cosa » insegnare ed apprendere.

La compresenza e l'awicendamento degli insegnanti comportano la definizione di sequenze programmate, strutturate in modo da evitare fratture, discordanze, incongruenze e quindi un'articolazione dei contenuti che recupera differenze di impostazione culturale, di inventività e di espressione verbale.

La costituzione di gruppi di alunni, impegnati in piani di apprendimento diversi ed in diverse fasi di attuazione esige la composizione di frammenti di contenuti in un disegno organico.

A queste sollecitazioni intrinseche al suo stesso assetto istituzionale la scuola in cui si svolgono le attività previste dall'art. 1/820 ha dato risposte che ripropongono gli elementi più significativi dell'attuale ricerca sulla programmazione educativa e cioè la necessità della flessibilità delle formulazioni normative statali e la necessità di un impegno critico, meditato e realistico, da parte degli insegnanti nel proporre alle loro scuole obiettivi condivisi dalla generalità dell'utenza scolastica.

1.2. *Integrazione aggiuntiva.* — La realizzazione di un modulo di prolungamento d'orario che preveda separazione fra attività « curricolari » ed « attività integrative ed insegnamenti speciali)», nelle varie forme in cui tale separazione può configurarsi, comporta generalmente la definizione delle attività integrative come « attività aggiunte ». Il prolungamento del tempo scolastico viene dunque considerato come l'occasione di poter svolgere tutte quelle attività che, per mancanza di tempo, non si possono inserire nell'orario « normale)». Vengono così considerate come integrative l'educazione fisica, il canto, il disegno, il teatro dei burattini, la drammatiz-

zazione, ecc. che sono già presenti nel quadro delle prescrizioni programmatiche e vengono definite come « materie » le attività non comprese nei programmi come il modellaggio, la linoleografia, la tipografia, l'economia domestica. Questa interpretazione implica l'individuazione di contenuti specifici di attività che dovrebbero invece caratterizzarsi, secondo le « Direttive di orientamento », come « estensione qualitativa del processo di apprendimento e di formazione della personalità ».

Il modulo che realizza la separazione, d'altronde, tende da un lato a ridurre il « curricolare » all'accezione stretta di « materie di studio » (lingua italiana, aritmetica, storia, geografia e scienze), destinando all'« integrativo » tutto il settore estetico, ludico e creativo (disegno, canto, manipolazione, rappresentazione, ecc.), dall'altro ad assimilare a <(materie di studio» anche attività che sono, in sostanza, solo procedimenti tecnici. A questo processo di assimilazione non è estraneo l'atteggiamento degli insegnanti « integrativi e speciali » che avvertono come dequalificante dal punto di vista professionale lo svolgimento di attività senza una precisa configurazione concettuale. Tale atteggiamento si iscrive nel complesso, e spesso difficile, rapporto fra insegnanti <(titolari)» ed « aggiunti » e provoca soluzioni come la formalizzazione in quaderni ed esercitazioni delle attività di laboratorio o l'utilizzazione di parte del tempo allo svolgimento di <<compiti » scritti.

1.3. Integrazione organica. — Le scuole che tentano di superare la distinzione materie curricolari-materie integrative, realizzando in varie forme il modulo dell'integrazione organica, si trovano ad affrontare il problema dell'« esatta impostazione del rapporto fra attività integrative, insegnamenti speciali e lavoro scolastico tradizionalmente inteso secondo la scansione corrente delle discipline di studio » ». La sperimentazione ha evidenziato la difficoltà di mantenere i contenuti tradizionali delle materie curricolari quando siano da rapportare a diverse attività integrative ed insegnamenti speciali distribuiti in tutto l'arco della giornata scolastica pro-

lungata. Infatti la soluzione non può essere quella di intessere un mosaico di unità didattiche che nella frammentazione manterrebbe la separazione, ma quella di garantire fluidità ai percorsi didattici mediante un adattamento reciproco. In questo senso le scansioni tradizionali delle materie vengono sottoposte a revisione critica per recuperare al di là delle «nozioni», temi di ricerca flessibili. Nelle sperimentazioni compiute, ad esempio, la geografia tradizionale viene ridefinita in rapporto con le ricerche ambientali: molte «nozioni» di geografia descrittiva, astronomica, nomenclativa, non possono entrare nel quadro di ricerche sostanzialmente dirette e cogliere la realtà antropica; la storia tradizionale, nella sua successione sistematica, descrittiva, narrativa, esemplare, non può sempre rapportarsi con la ricerca ambientale che esplora percorsi multipli variamente intersecantisi nello spessore temporale.

Il rischio di tale impostazione è la possibilità che le sequenze didattiche divengano imprecise ed aggrovigliate, fino a generare perplessità e rifiuti non solo fra i genitori, i dirigenti scolastici e gli osservatori esterni, ma fra gli stessi insegnanti. Nelle scuole maggiormente consapevoli del rischio vengono continuamente realizzati cartelloni murali riassuntivi e tavole, schemi e riassunti nei quaderni degli alunni con il fine di conferire sistematicità all'apprendimento.

1.4. *Sequenze di apprendimento nei gruppi.* — L'articolazione in gruppi di alunni provenienti da classi parallele o da classi successive rompe evidentemente la scansione tradizionale dei contenuti, in modo meno accentuato quando esista un rapporto abbastanza unitario nei gruppi formati da alunni di classi parallele, ma molto più decisamente quando siano interessate classi successive. Nel primo caso la sperimentazione è ricorsa alla formulazione di «centri d'interesse» di ampiezza sufficiente a garantire la partecipazione ad alunni in possesso di conoscenze in varie fasi di sviluppo. Nel secondo le attività sono scelte in modo da prescindere da contenuti come quelle di fruizione estetica (audizione, teatro, proiezioni, ecc.), ludiche (giochi individuali e di squadra,

danza, disegno, ecc.), manipolative (dal giardinaggio alla falegnameria).

Quanto più estesa è, infatti, la struttura per gruppi, tanto più tendono a differenziarsi le attività secondo la loro specifica costituzione caratterizzata da sequenze obbligate di nozioni, come la matematica, o fruibili collettivamente. La sperimentazione non ha dato indicazioni sufficienti per individuare e configurare quegli elementi matematici, geometrici, logici, aritmetici che consentano la trattazione da parte di alunni di classi successive, anche se in talune scuole, esperimenti topologici, di misurazione e di geometrie non euclidee profilano interessanti soluzioni interdisciplinari. L'attività di gruppo ha riproposto l'identificazione dei contenuti dell'apprendimento linguistico nelle sue varie articolazioni: lettura, composizione, riflessione sulla lingua. La lettura tende spesso a divenire un'attività di laboratorio, connessa con la gestione della biblioteca e con l'uso dei giornali; la composizione si avvale delle tecniche di redazione dei giornalini e di quelle relative alla documentazione di ricerche. Viene generalmente considerata attività di classe la grammatica sia nella sua accezione tradizionale, sia in quella moderna, strutturale e funzionale, forse perché le sequenze di apprendimento sono considerate come un'articolazione logica scarsamente suscettibile di essere inserita nel lavoro di gruppi diversi.

1.5. Opzionalità. — In alcune scuole l'organizzazione prevede che gli alunni possano scegliere con una certa libertà, in momenti determinati della giornata, le attività da svolgere. Questa soluzione comporta l'attuazione di forme di impegno caratterizzate da una larga flessibilità di contenuti specifici e da una strutturazione molto aperta, intercambiabile, suscettibile di dare risposta immediata ad impreviste sollecitazioni. Gli alunni che hanno la possibilità di scegliere fra più offerte educative trovano infatti il lavoro in diverse fasi di attuazione ed apportano correzioni, modifiche, suggerimenti secondo l'età, la preparazione, la qualità del comportamento creativo. Il rapporto fra l'attività opzionale e l'attività « curricolare » può essere o di « sfogo », pausa, rilassamen-

to, e quindi costituirsi come un momento sostanzialmente contrapposto o, perlomeno, separato, oppure di integrazione, condizionando l'apprendimento tradizionale delle materie mediante la proposta di ricerche, indagini, rilevamenti, studi, documentazioni personalizzati sia nel senso della scelta del tema, sia in quello della scelta dei tempi.

L'esperienza finora prodotta ha dimostrato che l'opzionalità è generalmente praticata, nelle scuole in cui è possibile, nella prima accezione, cioè come scarico liberatorio della prescrittività che caratterizza l'apprendimento delle discipline tradizionali. Opzionale assume pertanto il significato di attività in cui i contenuti sono ridotti a semplici indicazioni tecniche ed operative ed in cui prevale il fare ed il partecipare. Infatti l'opzionalità può risolversi o nell'offerta di applicazioni manipolative (dalla ceramica alla pittura), generalmente denominate «laboratori», con tutte le possibilità di fraintendimento che tale denominazione giustifica, o di occasioni di socializzazione garantite da proiezioni, audizioni, teatro, espressioni corporee, ecc.

Particolarmente difficoltosa risulta la gestione dell'opzionalità in relazione alla naturale tendenza del bambino di privilegiare le attività che implicano movimento, rumore, manipolazione immediatamente produttiva., quindi attività fine a se stesse, soprattutto autogratificanti. E risultato infatti difficile orientare le opzioni su quegli impegni logici, espressivi, di approfondimento che implicano gratificazioni differite, conquistate attraverso un controllo razionale di sequenze.

1.6. *Organizzazione dei contenuti.*— Considerata la molteplicità dei fattori che condizionano l'individuazione dei contenuti di apprendimento di una «scuola a tempo pieno» o con «attività integrative ed insegnamenti speciali», si può comprendere come, nelle condizioni di più organica e complessa articolazione delle attività, gli insegnanti cerchino di realizzare nuovi modelli di programmazione in cui i temi tradizionali delle materie di studio siano sistemati in modo da garantire una certa flessibilità. La tendenza generale è quella di raggruppare insieme discipline o per costituzione

concettuale 0 per affinità operativa 0 per esigenze organizzative in modo da delimitare delle « aree ». Le scuole hanno interpretato questa esigenza in modo assai diversificato, ma sostanzialmente è possibile rilevare l'ambito *logico-matematico*, quello *linguistico-espressivo* e quello *estetico-creativo*. Entro questi ambiti le varie discipline tradizionali, le attività integrative e gli insegnamenti speciali si distribuiscono variamente per cui la psicomotricità può essere compresa nell'area linguistico-espressiva 0 in quella estetico-creativa 0 costituire, insieme con la musica, l'educazione fisica e la drammatizzazione, area a sé, la riflessione sulla lingua può collocarsi in posizione intermedia fra l'area logica e quella linguistica, la ricerca scientifica giustificarsi in varie aree secondo le sue qualificazioni e così pure la storia e la geografia.

Naturalmente, si ribadisce, questo sforzo di riorganizzazione riguarda le realizzazioni istituzionali più complesse: quando l'attività integrativa o l'insegnamento speciale sia una modesta integrazione (quantitativamente e qualitativamente) si caratterizza come un'«aggiunta» che non influisce sul quadro programmatico.

Da queste considerazioni si ricava che la scuola in cui si attua l'avvio del «tempo pieno» comporta, insieme con la realizzazione di moduli organizzativi innovativi rispetto alla scuola « normale », anche una riorganizzazione dei contenuti sia per adattarli alle singole situazioni istituzionali sia per armonizzarne le sequenze nel piano generale delle attività.

D) L'ORARIO.

L'orario costituisce una delle variabili più importanti della scuola a tempo pieno nei suoi molteplici modelli organizzativi e didattici. Per comodità di esposizione è possibile distinguere i plessi scolastici nei quali il tempo pieno viene attuato per la totalità delle classi o per parte di esse da quelli nei quali vengono effettuati, in orario aggiuntivo, le attività integrative e gli insegnamenti speciali secondo l'art. 1 della legge 820. Nel primo caso l'orario viene articolato in forma

molto complessa e si adatta flessibilmente alle esigenze delle attività realizzate in base alla programmazione generale; nel secondo caso si tratta di una formula che, distinguendo le attività normali del mattino da quelle effettuate in orario agiuntivo pomeridiano, non favorisce certamente la totale frequenza degli alunni durante le due fasi della giornata scolastica e tende invece ad accentuare una suddivisione del lavoro scolastico con possibile pregiudizio per una corretta integrazione delle attività. Tuttavia, malgrado i limiti notevoli che tale formula presenta, essa tende a diffondersi considerevolmente e sembra incontrare in modo sempre più palese il consenso dei genitori e degli alunni, i quali preferiscono una frequenza pomeridiana differenziata in rapporto al tipo di attività che viene effettuata. Una delle conseguenze più interessanti per le soluzioni che offre sul piano didattico e pedagogico è la formazione di gruppi di alunni provenienti da classi diverse.

La dilatazione consistente di questo fenomeno non può non essere presa in considerazione, soprattutto perché fornisce alcune solide indicazioni sulle linee di tendenza che cominciano ad affiorare in tutte le zone del Paese. Ma il punto di riferimento più interessante rimane sempre quello dei plessi nei quali si realizza il tempo pieno per la totalità delle classi o per una parte di esse. È in questi casi che si delineano i problemi più vistosi che da un lato riguardano la programmazione, dall'altro — in modo più specifico — l'articolazione e la distribuzione settimanale e giornaliera dell'orario.

Indicare con precisione il numero giornaliero o quello settimanale delle ore di frequenza da parte degli alunni non risulta agevole, tenuto conto dei vasti adattamenti che l'orario subisce in rapporto sia alla programmazione didattica, sia alle particolari condizioni ambientali, sia alla disponibilità dei docenti. Infatti, mentre in vari casi la distribuzione delle ore settimanali di attività si effettua in sei giorni, in altri invece il lavoro scolastico si limita a cinque giorni, con esclusione del sabato. In linea di massima comunque l'orario giornaliero si estende dalle 7 alle 8 ore e quello settimanale dalle 35 alle 40 ore (con punte, in certi casi, anche superiori). Come si

può facilmente notare, si tratta di un cospicuo incremento in rapporto alle 24 ore della scuola comune, incremento che, se da un lato può risolvere alcuni problemi soprattutto sotto il profilo assistenziale e ricreativo, dall'altro tuttavia postula un problema più generale, quello cioè di conciliare il gravoso carico di attività scolastica (specialmente per i bambini del primo ciclo) con l'esigenza di non sottrarre agli alunni un congruo periodo di tempo da dedicare alla vita familiare o comunque a quella extrascolastica.

Se osserviamo l'orario dal punto di vista dei docenti la situazione si presenta assai complessa. La molteplicità delle soluzioni adottate appare quanto mai eterogenea: spesso parte dei docenti occupa esclusivamente le ore antimeridiane, altri insegnanti invece lavorano al pomeriggio, in molti casi i medesimi insegnanti alternano periodi di lavoro antimeridiano con periodi di lavoro pomeridiano. È evidente che queste soluzioni non dipendono esclusivamente dalle esigenze della programmazione, ma hanno pure diretto riferimento con le personali esigenze dei docenti, i quali riescono a conciliare nella complessa articolazione dell'orario motivazioni didattiche e facilitazioni di servizio,

Sarebbe tuttavia ingiusto generalizzare una situazione che spesso comporta per gli stessi docenti un impegno gravoso ed una sofferta partecipazione alla vita della scuola: così, ad esempio, molti insegnanti si assoggettano a turni d'orario obiettivamente pesanti (mattino e pomeriggio nella stessa giornata), intrattenendosi talora oltre i turni previsti. Il problema fondamentale rimane comunque quello di conciliare l'orario della scuola a tempo pieno con l'obbligo di effettuare le 24 ore settimanali d'insegnamento per ciascun docente. Talvolta, per osservare quest'obbligo, erano stati attuati periodi di compresenza fra più insegnanti nella stessa classe o nello stesso gruppo di lavoro. Ma, anche in questo caso, sarebbe riduttivo collegare la soluzione della compresenza con esigenze di comodo. La compresenza non manca di una certa validità didattica, specialmente quando essa viene richiesta da una razionale e motivata distribuzione delle attività oppure quando la qualità del lavoro da effettuarsi legittima inter-

venti contemporaneamente differenziati e specificamente integrantisi. È appena il caso di sottolineare tuttavia che la compresenza comporta problemi di natura organizzativa e giuridico-amministrativa non facilmente risolvibili che derivano, in via generale, dall'ordinamento vigente basato sul rapporto classe-insegnante.

Ancor più singolare è il problema della giornata del sabato. Nella grande maggioranza delle scuole a tempo pieno gli alunni non frequentano il sabato che, in tal caso, viene riservato — al mattino — per gli incontri fra gli insegnanti (programmazione, verifica, ecc.). Ma in altri casi gli alunni frequentano il sabato, sia pure parzialmente, in altri ancora il sabato è giornata libera sia per i docenti, sia per gli alunni. Non mancano inoltre soluzioni ancora diverse da quelle prospettate, che non sembrano frutto di autentica esigenza educativa.

Connesso con questo problema è quello che si riferisce alle sedute per la programmazione, che vengono effettuate nel modo più vario: al sabato mattina oppure in un pomeriggio durante la settimana, oppure dopo le lezioni o ancora in riunioni plenarie di tutti gli operatori scolastici oppure per gruppi di essi. In alcuni casi, inoltre, le sedute risultano sostituite da incontri fra i docenti che lavorano nella stessa classe in occasione dei periodi di compresenza oppure durante il periodo di « saldatura » fra il lavoro antimeridiano e quello pomeridiano.

Indubbiamente la varietà delle soluzioni indica il grado di notevole flessibilità delle strutture organizzativo-didattiche della scuola a tempo pieno, ma, nel contempo, rivela la presenza, all'interno della stessa scuola, di atteggiamenti non sempre proficui sotto il profilo didattico e pedagogico.

J.

LA INTEGRAZIONE DEGLI HANDICAPPATI E LE INIZIATIVE EX ART. 1/820

La legge 24 settembre 1971, n. 820 ha seguito di pochi mesi l'emanazione di un'altra legge, quella del 30 marzo 1971, n. 118, che recava provvedimenti a favore dei mutilati e invalidi civili e che, al secondo comma dell'art. 28, dettava: « L'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica ».

Tale norma rimase per lungo tempo disattesa perché le scuole non erano preparate ad accogliere i soggetti handicappati, data la rigidità delle loro strutture e dei loro ordinamenti.

Le attività integrative e gli insegnamenti speciali svolti in ore aggiuntive a quelle costituenti il normale orario scolastico con lo scopo di contribuire all'arricchimento della formazione dell'alunno e all'avvio della realizzazione della scuola a tempo pieno, previsti dall'art. 1 della legge n. 820, sembrano proprio venire incontro alla scuola elementare perché possa, sia pure in via graduale e sperimentale, attuare un modello didattico-organizzativo più consono alle esigenze degli alunni che presentano difficoltà di apprendimento e di adattamento.

Le «Direttive di orientamento» impartite con il D. M. del 28 febbraio 1972 sono nella direzione di una scuola aperta alla pluralità di interventi nell'azione educativa, alla partecipazione delle famiglie e delle altre componenti interessate alla gestione della scuola, di una scuola disposta alla

fluidità degli orari ed alla valorizzazione di attività che spesso la scuola tradizionale considera secondarie o marginali.

Che un tale tipo di organizzazione scolastica sia meglio compatibile con la presenza nella scuola di alunni portatori di handicaps lo ha chiaramente affermato, nel suo documento conclusivo apparso nel 1975, la Commissione ministeriale presieduta dalla sen. Falcucci e incaricata di fare proposte per l'integrazione scolastica degli handicappati. Tale documento, ponendo come condizione per la piena integrazione scolastica un modo nuovo di essere della scuola, affermava che «una più articolata esperienza scolastica a favore degli alunni in difficoltà di apprendimento è possibile solo nell'attuazione del 'tempo pieno', da intendersi non come somma dei momenti antimeridiano e pomeridiano non coordinati fra di loro, ma come successione organica ed unitaria di diversi momenti educativi programmati e condotti unitariamente dal gruppo degli operatori scolastici ».

In una scuola che, organizzandosi in forme più ricche e più varie di quelle offerte dall'insegnamento tradizionale, offre agli alunni una possibilità di maturazione attraverso una pluralità di linguaggi e di esperienze, è difficile ed artificioso distinguere tra attività curricolari ed attività integrative. Le diverse attività scolastiche non sono di per sé «primarie» o «integrative», «normali» o «di recupero», ma lo diventano quando un progetto didattico le valuta in rapporto al livello di maturazione o alle esigenze di un singolo alunno o di un gruppo,

Il documento Falcucci sottolineava infine, come particolarmente favorevoli agli alunni in difficoltà, altre due caratteristiche della scuola cosiddetta a tempo pieno: i modi più vari e meno rigidi di organizzare i gruppi di lavoro superando la struttura rigida delle classi, e la possibilità, soprattutto nella scuola elementare, di avere rapporti con più insegnanti.

Questi indirizzi sono riecheggianti anche nella legge 4 agosto 1977, n. 517 quando introduce il concetto di classi aperte, quali in sostanza sono i «gruppi di alunni della stessa classe o di classi diverse» citati nel primo comma dell'art. 2, anche se per le attività scolastiche integrative ivi ipotizzate

non si prevede personale aggiuntivo. E l'aver poi ricondotto, nel secondo comma dello stesso art. 2, le forme di integrazione a favore degli alunni portatori di handicaps nell'ambito delle attività scolastiche integrative organizzate per la generalità degli alunni, vuol dire che la loro integrazione non può attuarsi che in una scuola che apra le sue strutture ad un tipo nuovo di programmazione flessibile che coinvolga nell'azione didattica-educativa, di volta in volta più classi e diversi gruppi di alunni. In una scuola siffatta l'alunno portatore di handicaps trova una sua collocazione a pieno titolo.

Sembra dunque che il tipo di organizzazione delle attività previste per l'avvio della scuola a tempo pieno rappresenti un modello di quel «nuovo modo di fare scuola» che meglio si addice all'integrazione degli alunni handicappati.

Caratteristica comune a tutti gli handicaps è la cosiddetta «patologia della comunicazione» al cui superamento la scuola deve impegnare soprattutto la sua opera se non vuole fallire nei suoi scopi educativi.

Tale patologia, sia che derivi da deficit psichici, fisici, sensoriali o da cause di origine familiare o sociale, crea dei forti condizionamenti nei soggetti che ne sono affetti.

Per mettere in opera la sua doverosa azione di decondizionamento personale e sociale la scuola deve far fare a questi soggetti esperienze di comunicazione in tempi più distesi e mediante l'uso di un'ampia gamma di codici e di forme espressive.

I risultati delle esperienze raccolte in questi ultimi anni permettono di affermare che, non tanto per i tempi aggiuntivi quanto per la maggior attenzione portata alle materie tradizionalmente neglette ed ai linguaggi alternativi, nonché per una più flessibile programmazione di interventi individualizzati e gratificanti, la scuola organizzata secondo le modalità dell'art. 1 della legge n. 820 consegue spesso risultati assai positivi nell'azione di integrazione a favore degli alunni handicappati o comunque in difficoltà di apprendimento.

6.

CONTRIBUTI ESTERNI ALLE INIZIATIVE

INSEGNANTI DI ENTI LOCALI E ALTRI OPERATORI NELLE INIZIATIVE DI CUI ALL'ART. 1/820

Le caratteristiche di maggior rilievo che la legge 820/1971 indica nell'ipotizzare la realizzazione della scuola a <<tempo pieno>> sono legate non soltanto al diverso modello di organizzazione delle esperienze educative, o alla dilatazione del tempo che l'alunno trascorre a scuola, ma anche alla concezione di quella che nelle <(Direttive di orientamento)> viene indicata come la <<nuova realtà scolastica che, come tale, deve investire *tutta* la comunità della scuola>>.

Il superamento delle tradizionali divisioni tra la scuola, come mondo chiuso di alunni e insegnanti e libri, e la comunità circostante, fatta di persone, strutture, servizi ritenuti estranei anche se ad essa strettamente legati, è già affermato dalla legge 820 con tre anni di anticipo sui decreti delegati.

La scuola si apre pertanto alla comunità; il fatto educativo si realizza non più solo nel rapporto docente-unico/alunno, ma nel concorso di diversi insegnanti che operano in collaborazione tra loro; la partecipazione delle famiglie diventa un elemento irrinunciabile nell'esperienza della nuova scuola; il contributo di altri operatori culturali, infine, viene ad aggiungersi all'opera dei docenti.

Il nuovo modello di scuola deve poter avvalersi, secondo

le « Direttive » su richiamate, degli apporti di «tutta la realtà socio-scolastica», sia come approntamento di mezzi e strutture, sia come pluralità di interventi di «animazione del processo formativo dell'alunno »; tutti gli sforzi, analogamente, devono concorrere « all'arricchimento della formazione dell'alunno)», che rimane l'obiettivo finale indicato dal legislatore nella prospettiva della scuola a « tempo pieno»>>.

Il coinvolgimento di tutta la comunità locale; il contributo di altri operatori; l'apertura del programma di lavoro ad attività che integrano le materie scolastiche e/o che in esse si integrano, comportano dunque una nuova valutazione del fatto educativo scolastico soprattutto perché esso presuppone una successione organica e unitaria dei momenti educativi, e la necessaria collaborazione tra i vari operatori, nelle rispettive aree di intervento e ai diversi livelli.

Quanto precede costituisce il nucleo delle «Direttive di orientamento)», e rappresenta di fatto la sostanza della innovazione educativa costituita dall'art. 1 della legge 820.

Al riguardo è facile considerare quali problemi la nuova scuola abbia dovuto affrontare quando enti, istituzioni, persone, non abbiano, interamente o in parte, soddisfatto i presupposti su richiamati.

Le difficoltà dei primi anni di esperienza sono state molteplici: sia per la eterogeneità degli interventi, i cui promotori vanno dalle regioni, alle province, ai comuni, alle istituzioni locali, alle associazioni private; sia per la dimensione delle iniziative, da quella comunale o provinciale al singolo istituto; sia infine per le modalità seguite nell'intervento, dal coprire spazi non utilizzati dalla scuola statale, al sovrapporsi di iniziative, al procedere ciascuno per proprio conto.

Tuttavia l'apporto degli Enti locali e di altri promotori di attività integrative, a sostegno dell'insegnamento tradizionale, è stato notevole in moltissimi casi, ed ha offerto un consistente contributo al rinnovamento della pratica educativa: e ciò in tutti i casi in cui non sono prevalsi elementi ed interessi contrastanti od estranei alla scuola e al «tempo pieno ».

Laddove, infatti, l'Ente locale o altri soggetti hanno promosso attività o insegnamenti che si integravano nel pro-

gramma curricolare, si sono avuti risultati apprezzabili sul piano educativo.

Quando invece le iniziative si sono poste in funzione vicariante rispetto alla scuola di Stato, o, peggio, in opposizione ad essa, coprendo aree e spazi educativi liberi da impegni scolastici, allora il processo educativo ne ha sofferto, per la mancata integrazione, per carenza di unitarietà, per diversità di scopi e fini.

Le ragioni di questi insuccessi più o meno vistosi sono dovute a vari motivi. In taluni casi l'eccessivo atteggiamento ostile dell'Ente locale verso le norme vigenti in materia di istruzione pubblica si è manifestata con libere ed autonome iniziative che hanno finito col rappresentare un complesso di « variabili indipendenti » nel discorso sperimentale; gli operatori, nominati dal comune o da enti simili, hanno costituito una struttura parallela a quella statale, con organizzazione e direzione autonoma, risultando così pregiudicato non solo il controllo, ma anche il coordinamento.

In altri casi, e stavolta con rilevanza nazionale, la presenza degli operatori è stata dovuta a motivi di carattere occupazionale: ciò specialmente per l'impiego dei giovani assunti in forza della legge 285/1977. Le iniziative prese in tal senso hanno portato ad operare nell'ambito scolastico personale di varia estrazione, non sempre adeguatamente motivato, quasi mai controllabile dal dirigente scolastico responsabile. In questi casi, l'esigenza di assumere prima il personale, e di occuparlo poi in programmi che ne giustificassero l'assunzione, ha posto in secondo piano il problema educativo, sacrificando al criterio occupazionale la pur minima qualità della prestazione di servizio.

Dopo l'entrata in vigore del D. P. R. 616/1977, vuoi per l'impulso dato all'Ente locale dal decentramento, vuoi per una inesatta interpretazione delle norme in materia di assistenza e del diritto allo studio, le iniziative degli Enti locali si sono moltiplicate in più direzioni, fino ad intaccare, od invadere, in taluni casi, la competenza del sistema pubblico di istruzione (corsi di aggiornamento per docenti, sperimentazioni parallele).

La ricognizione di siffatte situazioni, presenti in tutta l'area nazionale senza distinzione alcuna, impone di riconsiderare l'intera questione, almeno per eliminare le esperienze men.0 positive.

E innanzitutto evidente che quando gli operatori non nominati dallo Stato intervengono in spirito di collaborazione, e si collocano nell'area della integrazione scolastica programmata, il loro apporto è, oltreché valido, proficuo nel senso della continuità e dell'unitarietà del processo educativo. E ciò sia che essi intervengano nelle prestazioni di servizi di assistenza (mense, trasporti, pre- e doposcuola), sia che occupino aree di animazione culturale, sia infine che operino nella gestione di attività integrative o insegnamenti speciali (educazione psico-motoria, nuoto, lingue straniere) al di là dell'orario scolastico normale. E però altrettanto ovvio che le cose si complicano quando le suddette iniziative non rientrano nell'ambito della progettazione educativa, e non trovano quindi adeguata collocazione nel piano di lavoro della scuola statale. In tal caso le iniziative in corso degenerano o in forme superate di attività (significativo il caso dei doposcuola, riproposti in alcune zone negli ultimi tempi), o in programmi e progetti alternativi rispetto alla linea seguita dalla scuola pubblica.

In secondo luogo, le difficoltà che si frappongono ad una piena utilizzazione delle iniziative facenti capo agli «altri operatori» sono dovute a caratteristiche intrinseche allo *status* degli operatori stessi. Questi, assunti con procedure quanto meno eterogenee, si trovano quasi sempre in posizione di dipendenza psicologica nei confronti dell'insegnante statale, e ciò anche per il carattere di precarietà che spesso si accompagna alla loro prestazione. Inoltre, ove manchino precise e univoche indicazioni circa le rispettive competenze, essi finiscono col dover affrontare la duplice dipendenza dal datore di lavoro e dal dirigente scolastico, senza inserirsi efficacemente nel progetto educativo in corso.

A tale riguardo un particolare elemento di complessità è costituito dagli adempimenti fissati dalla legge 517/1977 per i docenti della scuola pubblica in materia di programmazione,

verifica e valutazione, che non possono che riferirsi ai soli docenti statali.

I predetti operatori, in quanto non fanno parte dell'organo collegiale competente, non partecipano ad operazioni di fondamentale importanza quali la progettazione iniziale o la verifica dell'attività didattica, col risultato di una collocazione ai margini del discorso educativo, quando non al di fuori di esso. Strettamente legato a queste considerazioni è, infine, il discorso della qualificazione e dell'aggiornamento degli anzidetti « altri operatori ».

Se il processo educativo dev'essere continuo, unitario, univoco, l'istituzione educativa richiede che tutti gli operatori che vi agiscono siano in condizioni di assicurare all'alunno la necessaria progressione nello sviluppo, e la indispensabile specificità dei contenuti in ciascuna sua fase. E ciò soprattutto in una istituzione a carattere sperimentale, qual è la scuola a «tempo pieno», la quale, trattenendo il bambino a scuola per un alto numero di ore, e di fatto sottraendolo alla tutela della famiglia, lo espone con facilità a rischi di affaticamento, impegno precoce, manipolazione, e simili.

Indipendentemente da tutti gli altri problemi che l'esperienza di lavoro in comune comporta (si pensi solamente alle difficoltà di promozione e coordinamento del dirigente scolastico), sembra improcrastinabile un riesame della materia in ordine alla presenza di altri operatori nell'area scolastica pubblica, e nella esperienza del « tempo pieno» in particolare.

7.

INTERESSE PARTECIPATIVO
DELLA COMUNITÀ SOCIALE
ALLA IMPOSTAZIONE ED ALLA REALIZZAZIONE
DELLE INIZIATIVE DI CUI ALL'ART. 1/820

Allo stato attuale, l'indagine sull'interesse partecipativo della comunità sociale al progetto d'innovazioni educative, previste dall'art. 1 della legge 820, non può avvalersi di rilevazioni, né di dati statistici che consentano di quantificare il fenomeno e di poterlo analizzare in modo razionale, organico, sistematico.

Tuttavia, pur nella varietà e complessità della casistica a livello nazionale, è possibile pervenire ad alcune considerazioni, relativamente probanti, ma comunque orientative, scaturite dalle più frequenti e comuni esperienze effettuate sulle significative variabili presenti nello specifico settore da esaminare.

Alla base delle presenti considerazioni, si pone, come momento propedeutico, l'esigenza di non perdere di vista l'idea regolativa evidenziata nelle <(Direttive di orientamento)>: «...l'organizzazione ed il funzionamento di attività integrative e di insegnamenti speciali con finalizzazione verso la scuola a tempo pieno determinano, anche nella fase di attuazione, una nuova realtà scolastica che, come tale, deve investire tutta la comunità della scuola... Non sembra, infatti, che si possano ottenere risultati attendibili se questi non scaturiscono dalla verifica di una esperienza vissuta da tutta una realtà socio-scolastica, della quale tutti i componenti siano stati protagonisti ».

Certamente una preventiva, accurata e paziente opera di coscientizzazione di tutte le componenti della comunità sociale, in ordine agli aspetti più significativi delle innovazioni educative, dovrebbe in ogni caso, costituire il presupposto indispensabile per eliminare illazioni e pregiudizi di vario genere e di diversa natura, capaci di compromettere « ab initio » la stessa fase progettuale della iniziativa.

È risaputo che qualsiasi forma d'ignoranza o di parziale o deformata conoscenza del problema conduce gli <(addetti ai lavori » ad assumere atteggiamenti non sempre costruttivi, quando non si risolve in manifestazioni di astensione o di sabotaggio che compromettono o precludono l'approdo alla soluzione. Le esperienze effettuate nelle diverse situazioni socio-economiche e culturali nel territorio nazionale hanno, in linea di massima, confermato la validità del principio psicologico che predica l'impossibilità d'insorgenza dell'interesse in generale e di quello partecipativo in particolare, per ciò che non si conosce o si conosce in modo sommario, approssimativo, falsato. Pertanto, l'esclusione, comunque motivata, di una sola delle componenti socio-scolastiche dalla iniziale fase di impostazione delle iniziative innovative previste dalla 820, ha spesso contribuito ad attivare, in tale componente, un meccanismo incentivante il passaggio dall'atteggiamento semplicemente agnostico a quello polemico, contestativo, o di aperta opposizione. Lo confermano le iniziative di avvio della scuola a tempo pieno, le quali, quando sono partite dai soli operatori scolastici, hanno finito per incontrare le remore o le ostilità della comunità sociale ed in particolare delle famiglie non preventivamente « avvertite » e/o interessate. Va tenuto, inoltre, presente che ogni proposta d'innovazione in un settore tanto delicato e per sua natura routinario, qual è la scuola, provoca nella comunità sociale processi reattivi che, se non controllati, né contenuti entro certi limiti o, meglio, positivamente canalizzati, possono assumere forme e dimensioni degenerative. Lo stesso passaggio dalla fase d'impostazione a quella di realizzazione dei progetti innovativi non sempre è risultato pacifico ed indolore perché spesso sono subentrate difficoltà ed intralci non preventivati, oppu-

re sono emerse esigenze e preoccupazioni di natura socio-politica, che hanno provocato ripensamenti spesso disturbanti agli effetti della pratica attuazione del progetto innovativo.

Evidentemente le diverse componenti la comunità sociale, quando non si sono autoescluse dalla partecipazione diretta alla iniziativa, hanno portato, con la loro stessa presenza, le istanze più eterogenee, mediate dalle particolarissime situazioni esistenziali e socio-politiche di provenienza, o dallo stesso ruolo ricoperto nell'ambito comunitario. A titolo esemplativo, le famiglie si sono sentite più o meno coinvolte nella impostazione e nella realizzazione del progetto, a seconda che l'iniziativa rispondeva a certe esigenze di matrice puramente pragmatica, oppure accentuatamente ideologica.

L'interesse partecipativo delle famiglie è stato incentivato dalla necessità di attivare un servizio sociale capace di offrire maggiori opportunità educative, specialmente ad alunni che, per cause diverse, non hanno trovato adeguato supporto allo studio. Astensione o partecipazione critica alle fasi progettuali hanno, invece, caratterizzato l'atteggiamento delle famiglie che considerano il tempo pieno un vero e proprio monopolio della scuola e dello Stato sul tempo libero infantile, ovvero un tipo di scuola totalizzante.

Ad episodi di completo disinteresse e di conseguenziale assenteismo, fanno riscontro manifestazioni d'intensa e persino entusiastica partecipazione della componente genitori alla attivazione della scuola a tempo pieno.

In linea di massima gli Enti locali (più frequentemente le amministrazioni comunali) hanno manifestato, sul piano dell'interesse partecipativo, la stessa linea di tendenza prevalente nella componente genitori, facendosi carico dei compiti e dei ruoli persino determinanti, specie laddove carente è risultata l'iniziativa degli organi periferici e degli organi collegiali della scuola. Con maggiore frequenza, si sono, invece, limitati ad assumere le competenze loro assegnate, provvedendo a mettere a disposizione le sedi ed i servizi necessari per impostare ed avviare le innovazioni didattiche nell'ottica del «tempo pieno».

Purtroppo vi sono stati non pochi episodi relativi ad Enti

locali che dopo aver ufficialmente assicurato, in sede di impostazione del progetto, la disponibilità delle adeguate strutture edilizie e dei servizi necessari per le iniziative d'avvio del « tempo pieno », non hanno rispettato totalmente, o in parte, l'impegno, determinando situazioni di grave precarietà e di rilevante disagio nella pratica realizzazione del progetto stesso. Inoltre, assai spesso gli Enti locali non hanno affrontato una programmazione edilizia coerente e coraggiosa, sia per la incertezza sugli sviluppi delle innovazioni previste dalla 820, sia per la cospicua consistenza finanziaria degli interventi necessari. Positive esperienze sono state vissute quando l'Ente locale, senza limitarsi a svolgere il ruolo di meccanico erogatore di servizi e di complessi edilizi, ma senza neppure tentare di sostituirsi, sul piano pratico o su quello della teorizzazione pedagogica, alla attività formativa delle scuole statali, ha collaborato fattivamente con gli operatori scolastici e con gli organi collegiali della scuola per elaborare ed attuare progetti di innovazione educativa in prospettiva di « tempo pieno ».

8.

CONSIDERAZIONI VALUTATIVE
SULLA REDDITIVITA EDUCATIVA
DELLE INIZIATIVE EX ART. 1/820

1. Dai dati e dai giudizi presentati nelle pagine precedenti emergono già motivi di valutazione della *redditività educativo-sociale* delle iniziative di cui all'art. 1/820.

Forse è ora opportuno delineare un quadro valutativo più organico, anche se ciò risulta estremamente difficoltoso a causa della disparità che corre fra le iniziative, sia nella loro progettazione che nella loro attuazione. A tale scopo si richiamano sinteticamente gli obiettivi che inizialmente ci si era ripromessi di conseguire con quelle iniziative (si vedano, in modo particolare, le <<Direttive di orientamento >> del 1972, ma anche il nutrito dibattito che precedette e seguì l'emanazione della legge 820/1971):

a) contribuire all'arricchimento della formazione dell'allunno, strutturando situazioni scolastiche nelle quali i momenti educativi non si esaurissero nelle forme tradizionali di insegnamento;

b) favorire un sostanziale incremento delle capacità conoscitive, comunicative, espressive, insieme ad un parallelo miglioramento del rendimento scolastico;

c) arricchire lo spazio sociale, stimolando la socializzazione e favorendo, quindi, il processo di decentramento affettivo per far guadagnare in identità personale e in autonomia;

d) considerare le nuove forme di organizzazione scolastica quale mezzo per rendere effettiva la uguaglianza delle opportunità educative. La prolungata presenza a scuola dell'alunno e una organizzazione didattica integrata e più incisiva parevano utili al recupero di svantaggi culturali e di disadattamenti, nonché alla stimolazione dei processi evolutivi nei portatori di handicap.

Indirettamente ci si attendevano anche:

a) una spontanea evoluzione dello spirito educativo verso un'azione educativa che si realizzasse <<attraverso una successione organica e unitaria di momenti educativi>>;

b) una cooperazione educativa tra docenti, famiglie, comunità sociale, perché <<risultati attendibili >> non sono possibili che tramite «un'esperienza vissuta da tutta una realtà socio-scolastica, della quale tutti i componenti siano stati protagonisti »;

c) un sostanziale mutamento nel comportamento insegnante, tradizionalmente chiuso e individualistico;

d) risposte obiettive al fine di avviare una trasformazione dell'ordinamento scolastico obbligatorio.

2. *Quali risultati sono verificabili?*

Per poter rispondere in modo obiettivo sarebbero stati necessari i dati di ricerche qualificate e generalizzate. Però non è stata ancora avviata la prevista verifica globale sui risultati educativi delle iniziative in parola e, tolto qualche caso, non ci sono neppure ricerche condotte su campioni significativi.

Pertanto, per dare una risposta alla domanda, ci si deve avvalere soprattutto delle valutazioni che responsabili direttivi e ispettivi della amministrazione scolastica sono venuti facendo anno per anno, anche tramite la relazione generale sull'andamento dell'attività scolastica, di cui all'art. 4 del D. P. R. 417/1974. È ovvio che in quelle valutazioni trovi ac-

coglimento il complesso dei giudizi — di consenso o di rifiuto — che delle iniziative in parola si danno nella comunità sociale.

2.1. *C'è una più o meno marcata corrispondenza fra attese e risultati* in queste situazioni:

A) *relativamente ai processi formativi degli alunni*, le iniziative ex art. 1/820, se sono state *progettate e condotte correttamente* e con il coinvolgimento responsabile dei docenti e dei genitori,

— hanno favorito nella generalità degli alunni un accentuato sviluppo della capacità di socializzazione. Ciò non tanto per effetto della prolungata convivenza coi coetanei nella scuola, quanto per le ripetute occasioni di partecipazione agli impegni e alle attività della vita comunitaria. In sostanza, gli alunni sono per lo più coinvolti nella organizzazione e realizzazione di molte delle attività nella scuola e, quindi, si accresce in loro il senso di responsabilità sociale.

Va aggiunto che questa condizione ha gradienti diversi di positività, appunto a ragione dei criteri organizzativi e degli atteggiamenti dei docenti nella impostazione e conduzione dell'iniziativa;

— hanno stimolato un rendimento scolastico migliore che non nelle classi normali, in genere per tutti gli alunni, in particolare per quelli svantaggiati, o disadattati, o handicappati;

— hanno maturato a livelli più qualificati le capacità di comunicazione e di espressione, favorendo parimenti la creatività;

— hanno reso possibile una migliore incentivazione delle capacità logico-critiche;

— sul piano propriamente strumentale (le abilità del leggere, scrivere, far di conto) si riscontrano spesso effetti contrastanti. Alunni molto vivaci negli interessi conoscitivi e partecipativi mostrano difficoltà anche rilevanti in quegli ambiti. Il fenomeno probabilmente ha radici nell'attivismo

dominante in tali iniziative e, talvolta, risente dell'accettazione acritica di certi principi del progressismo pedagogico e psicopedagogico per i quali « comprensione » equivale ad « apprendimento significativo » e, perciò, rimane escluso l'impegno di fissazione dell'apprendimento da conseguire con adeguate esercitazioni.

B) *Una rispondenza più o meno marcata fra attese e risultati si riscontra anche relativamente al rinnovamento della istituzione e del comportamento insegnante.* Le iniziative ex art. 1/820, infatti

— hanno anticipato innovazioni educative, quale la programmazione educativa formulata collegialmente, quale l'organizzazione delle esperienze di apprendimento in aree anziché in discipline di studio, ecc.;

— hanno evidenziato per la scuola l'esigenza di uscire dall'isolamento culturale e di aprirsi alla cooperazione con la comunità sociale;

— hanno ridotto gli spazi della eventuale resistenza all'innovazione educativa degli insegnanti;

— hanno contribuito ad erodere il tradizionale ruolo che portava gli insegnanti all'individualismo professionale e alla privatizzazione dei problemi scolastici.

In assenza di dati obiettivi risultanti da generalizzate verifiche, corre l'obbligo di riflettere sulle valutazioni di segno positivo qui sopra enumerate. In breve, pare necessario domandarsi: quei risultati dipendono in modo preminente *dalla permanenza degli alunni nella scuola per l'intera giornata*, oppure essi sono da attribuire — in notevole misura — *alle radicali innovazioni operate nella organizzazione didattica e nei modi dell'insegnare?* Ossia, quelli sono risultati che — mantenendo costanti gli effetti del rinnovamento didattico — potrebbero essere conseguiti anche con una « estensione », non con un « raddoppio » (o, quasi) dell'orario scolastico giornaliero?

Se si propende per questa tesi, si arriva al rifiuto della *iperscolarizzazione* dei fanciulli e si auspica una scuola che in-

tegrì il tradizionale curricolo ed estenda in termini più raccorciati l'orario scolastico obbligatorio, al fine di conseguire una effettiva integrazione educativa. E la proposta, oggi assai diffusa, del cosiddetto « tempo lungo », con la quale, si dice, si salvaguardano le risultanze positive della integrazione curricolare, evitando quelle che possono non corrispondere alle reali esigenze formative dei fanciulli.

2.2. Non si riscontra corrispondenza fra attese e risultati in questi ambiti:

A) Relativamente ai processi formativi degli alunni:

— Si riteneva che il fanciullo immesso in una situazione più socializzante come la scuola a tempo pieno sarebbe stato favorito nel suo processo di decentramento affettivo e nella conquista della propria identità e autonomia. Una ricerca scientifica — forse l'unica nel settore — smentisce tale ipotesi. Si dice, infatti: « I bambini che frequentano il tempo pieno e che hanno dimostrato tanta precocità intellettuale, sembrano invece molto meno favoriti nella evoluzione delle componenti affettive. (...) In essi emergono sentimenti di depersonalizzazione, vissuti di conflittualità e di ansia. Alcuni di loro sembrano rispondere mettendo in opera meccanismi di difesa che si manifestano soprattutto come controllo razionale dell'affettività, come blocco emotivo. Le cariche affettive, sottratte a una libera e spontanea espansività, appaiono ripiegare sulle figure parentali, sentite come più fondanti e rassicuranti, come più capaci di operare un riconoscimento non riduttivo ». (Cfr. Bellomo-Vegetti Finzi, **Bambini a tempo pieno**, Bologna, Il Mulino, 1978, p. 216).

Non pare responsabile disattendere tali risultati, ottenuti tramite la somministrazione di test in una situazione scolastica controllata scientificamente. Comunque, si accende un non ipotetico dubbio: che la scuola a tempo pieno non possa essere l'istituzione che accentua nel fanciullo l'atteggiamento di emancipazione dalle affiliazioni parentali; anzi, essa pare palesarsi come istituzione che motiva nei fanciulli situa-

zioni ansiogene non certo coerenti con l'obiettivo di una formazione armonica della personalità.

— Si riteneva che una scuola della «piena giornata» avrebbe non solo moltiplicato le esperienze conoscitive, sociali, affettive per la maggior parte degli alunni, ma le avrebbe rese più producenti perché vissute fuori d'ogni dispersiva estemporaneità. Anche questa ipotesi non ha avuto riscontri positivi. E non li ha avuti neppure nelle pochissime scuole dove, per dotazioni edilizie e didattiche, per impegno e capacità dei docenti, per livelli di partecipazione dei genitori e della comunità, le motivazioni all'esperienza apprenditiva e partecipativa sono numerose e organizzate. Nelle altre sedi, la insufficienza dei locali e/o quella delle dotazioni didattiche, talvolta congiunte alla scarsa preparazione dei docenti, hanno limitato i campi esperienziali degli alunni. Giustamente è stato rilevato che «una scuola che si ponesse come *istituzione totalizzante* al punto da togliere il tempo necessario per l'interazione del giovane con le altre istituzioni (gruppi di pari, associazioni e comunità ideologiche, gruppi di gioco e sportivi di tipo spontaneo, ecc.) non farebbe che accentuare il suo isolamento dalla realtà sociale». (Cfr. M. Reguzzoni, *Tempo pieno scolastico e tempo pieno educativo*, in «Aggiornamenti sociali», n. 4, 1976).

— Si riteneva che la scuola a tempo pieno avrebbe favorito la socializzazione, predisponendo così i fanciulli al loro *responsabile inserimento* nella condizione sociale dell'ambiente di appartenenza. Pur senza ricorso a indagini longitudinali, si percepisce chiaramente che neppure la scuola a tempo pieno conduce a quell'obiettivo. E ciò perché nella scuola troppo spesso viene meno il processo di *mediazione fra esperienza sociale scolastica e esperienza sociale generale*. Le due esperienze rimangono strutturalmente distinte: la «scuola-città» non è identificabile con la «città» (comunità sociale) che si fa scuola di inserimento sociale e, perciò, di partecipazione alla vita della società. In breve, se pure è necessaria l'opera di socializzazione nella scuola, anche tramite forme di organizzazione scolastica comunitaria, *il tirocinio di vita sociale per una partecipazione responsabile alla vita della società, il*

ragazzo lo vive nel tessuto delle relazioni extrascolastiche della comunità di appartenenza.

Anche in questo caso non sembra produttivo il fenomeno della *iperscolarizzazione*, perché sottrae al ragazzo tempi e spazi di esperienze essenziali a processi fondamentali della personalità.

B) Non si riscontra corrispondenza fra attese e risultati relativamente all'andamento educativo dell'istituzione nella quale si sono avviate iniziative di cui all'art. 1/820:

— È risaputo che la redditività educativa delle iniziative è condizionata dalla *progettazione*. E non soltanto dalla significatività pedagogico-educativa del progetto, perché questo deve essere formulato con il coinvolgimento responsabile dei genitori e, in genere, della comunità sociale.

In una percentuale molto alta di situazioni, la progettazione aperta a tutte le componenti della comunità scolastica ha creato difficoltà notevoli. Così gli insegnanti imputano ai genitori i risultati negativi del lavoro di progettazione, perché, si dice, o essi genitori partecipano divisi in chiuse fazioni ideologiche, o vero vengono alla scuola spinti soprattutto dall'interesse al successo scolastico del loro figlio.

D'altra parte i genitori recriminano che gli insegnanti spesso non consentono una discussione costruttiva, perché si arroccano a difesa delle loro posizioni professionali.

Per detti motivi e per un certo disimpegno assai diffuso, le progettazioni risultano spesso: o disegni non realistici rispetto alle effettive situazioni e ai mezzi disponibili, o disegni delineati su obiettivi generici.

— Molte difficoltà emergono nella fase di realizzazione del progetto, perché non di rado il gruppo insegnante, al suo interno, è radicalmente diviso. Il che procura insicurezza, rapporti difficili con i genitori, scarsa efficacia dell'opera educativa.

3. *Problemi di proposta e di funzionamento delle iniziative 1/820.*

— Per quelle iniziative erano state ipotizzate **motivazioni** preminentemente **pedagogico-educative**, concernenti sia «l'arricchimento della formazione della personalità dell'alunno», sia l'avvio di innovazioni che avrebbero dovuto portare a un curriculum di insegnamento nella scuola elementare più rispondente alle molteplici esigenze formative odierne,

Di fatto, quelle motivazioni pedagogico-educative hanno perduto progressivamente rilevanza. L'istanza *socio-assistenziale* si è imposta come primaria motivazione per l'istituzione delle iniziative in esame; il che va determinando un processo di involuzione (per qualcuno, di evoluzione) della natura educativa della scuola, la quale si protende verso una funzione assistenziale, vicariante i compiti educativo-assistenziali della famiglia. A rendere più preoccupante la situazione si è poi imposta l'*istanza occupazionale*: quindi, pressante richiesta di posti per occupare docenti disoccupati, ma anche localizzazione di iniziative 1/820 in sedi che consentano agli insegnanti il rientro nella località di residenza. E infatti noto il fenomeno dei concentramenti di tali iniziative nei grossi centri urbani; come è pure noto che la proposta di istituzione viene allora legittimata dalla vera o presunta capacità professionale di qualche docente in questa o in quella specifica «attività integrativa».

Non c'è dubbio che tutto questo concorra a produrre disparità notevoli fra le diverse iniziative. Di certo, non contribuisce a esaltarne i significati educativi.

— In merito ai **momenti decisionali sulle proposte di istituzione** delle iniziative 1/820, sembrerebbe tutto normale, dal momento che le procedure demandano agli organi collegiali della comunità scolastica quella competenza. In realtà, gravi e frequenti sono le situazioni di conflitto a causa principalmente di due motivi: quello per il quale gli insegnanti hanno riconosciuto il diritto di esprimere volontariamente l'adesione o meno al coinvolgimento nella iniziativa; e quello per il quale i genitori — oggi in numero crescente — si awalgono

della natura facoltativa di quelle iniziative per chiedere per i propri figli la frequenza della sola scuola obbligatoria.

Allora avviene che, ad es., un progetto di «tempo pieno», chiesto dalla comunità sociale, deliberato dagli organi collegiali della comunità scolastica, non possa essere realizzato (o, lo può solo parzialmente) perché alcuni docenti del plesso non vi aderiscono. Inversamente, può accadere che da quelle procedure si passi alla realizzazione del progetto col consenso e il coinvolgimento di tutti gli insegnanti del plesso; però un gruppo più o meno nutrito di genitori, rifacendosi al motivo della facoltatività, chiede per i propri figli una scuola normale di quattro ore giornaliera.

La risposta più semplice per il superamento di queste situazioni conflittuali sarebbe quella (peraltro già data a livello di proposta di legge) di sancire l'obbligatorietà del tempo pieno nella scuola elementare. Tuttavia, a parte i ben più complessi fattori di tale eventuale scelta, non si possono disattendere ragioni contrarie, per le quali sarebbe almeno necessario un aperto e sereno confronto di idee.

— Non pochi problemi sta creando la recente disposizione relativa al consolidamento dei posti di cui all'art. 1/820, perché, si osserva, quel provvedimento potrebbe contribuire a « stabilizzare l'incertezza e la precarietà ».

4. *Qualche considerazione conclusiva.*

Si deve ripetere che la mancanza di dati obiettivi, ricavabili da indagini scientifiche condotte su campioni significativi, non consente di attribuire valore assoluto e incontrovertibile alle valutazioni sopra esposte, siano esse positive o negative.

C'è da dire anche che quelle valutazioni sono state formulate badando precipuamente agli obiettivi che la istituzione scolastica si deve dare, ossia agli *obiettivi educativi-istruttivi*. Tuttavia, ciò non fa perdere di vista che per un numero non irrilevante di fanciulli viene meno nelle ore pomeridiane l'assistenza educativa dei genitori, o perché occu-

pati nel lavoro extracasalingo, o perché impossibilitati o incapaci di esercitare convenientemente il loro ruolo di genitori.

In questo caso una scuola che non intrattiene gli alunni per l'intera giornata, abbandona quei fanciulli a se stessi. Non è un problema da disattendere. Ma, stante i rilievi negativi che si sono dovuti registrare riguardo alla *iperscolarizzazione* — rilievi tutt'altro che marginali — ci si deve chiedere se per corrispondere alle ricordate **esigenze socio-assistenziali** si debba istituzionalizzare e rendere obbligatoria una scuola che, insieme a vantaggi, procurerebbe a tutti i fanciulli anche stati ansiogeni e carenze esperienziali.

Non pare equo assumere a metro del riordinamento della scuola obbligatoria una condizione sociale che riguarda solo una parte dell'universo degli alunni in obbligo scolastico. Per costoro, nelle ore libere dalla scuola, si potrebbero configurare possibilità di vivere esperienze comunitarie, ludiche, ricognitive, partecipative fuori d'ogni contaminazione scolastica, gestite dalla comunità sociale, fruendo pure — ove necessario — dei locali della scuola.

Questi e altri problemi che non è ora il caso di menzionare, inducono a formulare l'auspicio che:

a) si pervenga presto a una *verifica* estesa e qualificata delle iniziative ex art. 1/820 per accertarne i significati educativi;

b) si ponga il problema sul **piano legislativo**, al fine di operare, in relazione anche agli elementi raccolti con la verifica, una *scelta* fra questi ordinamenti:

- «scuola con **curricolo e orario come gli attuali**»,
- «scuola con **curricolo integrato e con orario prolungato**» (tempo lungo),
- «scuola **integrata con orario a tempo pieno**».

Tali ordinamenti potrebbero anche essere proposti come *alternativi*, lasciando alle comunità sociali e ai genitori di scegliere il tipo di scuola ritenuto più idoneo nella specifica situazione ambientale.

PARTE SECONDA

**RISULTATI DELL'INDAGINE
SUL FUNZIONAMENTO DELLE INIZIATIVE
EX ART. 1/820 DAL 1972 AL 1978**

1.

FONTI GIURIDICHE ED AMMINISTRATIVE DELL'INNOVAZIONE E METODOLOGIA DELLE RILEVAZIONI ANNUALI

1.

FONDAMENTO GIURIDICO DELLA NORMATIVA

Le norme giuridiche ed amministrative che hanno regolato l' 'awio del tempo pieno' nella scuola elementare nei sei anni in cui sono state completate le rilevazioni annuali sono:

a) l'art. 1 della legge 24 settembre 1971, n. 820: *Norme sull'ordinamento della scuola elementare e sull'immissione in ruolo degli insegnanti della scuola elementare e materna statale*;

b) le *Direttive di orientamento per le attività integrative e gli insegnamenti speciali* (art. 1,1° comma, della legge 24 settembre 1971, n. 820), emanate con D. M. del 28 febbraio 1972;

c) le *circolari* che il Ministero della P. I. ha emanato in ciascun anno (dal 1972-73 al 1977-78) per l'applicazione dell'art. 1/820/1971.

Nella progettazione delle indagini annuali occorreva tener presente l'intero complesso delle disposizioni *giuridiche* ed *amministrative* perché le prime indicano quali variabili possono essere innovate e le seconde contengono i generali

orientamenti operativi da seguire. Anzi, per evitare interpretazioni non corrette sia della volontà del legislatore sia delle linee operative suggerite dall'esecutivo, tali norme sono state di continuo riferite al loro fondamento giuridico.

In questa sede, allo scopo anche di offrire un quadro di riferimento preciso e più ricco per la valutazione dei dati emersi dalle indagini sull'innovazione promossa dall'art. 1/820, è opportuno delineare sinteticamente l'*occasione* e il *fondamento giuridico* della normativa di base.

L'*occasione* va individuata nel nutrito gruppo di condizioni della scuola elementare che, intorno al 1970, erano oggetto di dibattiti, convegni, inchieste e che hanno provocato un rapido susseguirsi di proposte e realizzazioni innovative. La notorietà di tali fattori — ai quali si debbono anche la legge 477/1973 e i 'decreti delegati' — consente di indicarli sommariamente: le mutate condizioni socio-culturali italiane e gli obiettivi educativi della scuola ancora ad esse non adeguati; l'approfondirsi e il diffondersi sempre più della consapevolezza dell'inefficacia della scuola e del suo progressivo estraniarsi dalla concreta realtà sociale; l'aumento continuo della disoccupazione magistrale; l'ambigua e ormai superata posizione giuridica e formazione professionale degli educatori; le esigenze particolari emerse dalla profonda trasformazione della famiglia italiana nella quale i figli hanno sempre minore assistenza 'educativa' nell'ambito familiare per cui postulano un'istituzione scolastica con orario prolungato nel pomeriggio.

Si tratta di condizioni, fermenti e proposte di differente origine, natura e obiettivi, ma tutte convergenti in un tormentato contesto di ricerca di una nuova politica scolastica. Vi hanno partecipato, sia pure con diverse finalità specifiche: i pedagogisti e gli educatori per rinvigorire, accelerare e convalidare lo sviluppo dell'educazione in direzione scientifica; i politici per rivendicare un autentico diritto allo studio secondo il dettato costituzionale; le famiglie per sopperire in qualche modo all'assenza pomeridiana dei 'genitori al lavoro', i sindacati per ridurre la disoccupazione magistrale.

Al legislatore si è così imposto il problema della scuola

elementare. La soluzione giuridica che ha dato è stata quella di legittimare il *mutamento* di alcuni fattori basilici della scuola e del suo funzionamento, ovvero di consentire che fosse realizzata un'ipotesi operativa per conseguire definiti scopi (art. 1/820), ipotesi non ancora verificata nella sua validità empirica ma, comunque, dotata di un'intensa carica innovativa.

Questo rapido cenno all'*occasione* indica che l'*innovazione* non ha valore per sé: nell'interdipendenza fra scuola e società, essa è una risposta alle trasformazioni in atto nella socio-cultura che non possono essere ignorate dalla scuola. È una considerazione, questa, che già introduce il tema del *fondamento giuridico*.

Ricerare il *fondamento giuridico* delle norme contenute nell'art. 1/820/1971 significa individuare nella Costituzione della Repubblica quel sistema superiore di principi che ne postula e ne giustifica l'esistenza. Poiché si tratta di norme relative allo sviluppo e all'arricchimento della personalità, tali principi supremi debbono riguardare la concezione dell'uomo e del suo sviluppo, concezioni che stanno alla base dell'attività educativa promossa dallo Stato. Gli artt. 2 e 3 sono senza dubbio quelli più pertinenti.

Infatti se lo Stato «riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo» e «richiede l'adempimento di doveri inderogabili di solidarietà» (art. 2), ciascuna persona può «godere dei diritti» e «adempiere ai doveri» soltanto se lo Stato stesso — «insieme di servizi pubblici cooperanti» — svolge con efficacia il *compito positivo* di «rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese» (art. 3).

Questa norma di tipo programmatico, che caratterizza l'intera Costituzione della Repubblica e che indica una modalità concreta per realizzare l'*eguaglianza sostanziale* di tutti i cittadini ha consentito l'emanazione dell'art. 1/820 e, fra le altre, qualche anno dopo, della legge 517/1977.

Se si pensa poi alla *ratio* dell'articolo in esame, ovvero all'intenzione o all'obiettivo che il legislatore si è posto precisando la sua volontà nell'ambito del *fondamento*, si avrà un'ulteriore prova della validità del fondamento individuato. Occorre però, anzitutto, definire in maniera precisa il significato con cui viene qui assunto il termine 'innovazione'. Con esso si indica un deliberato cambiamento di alcune condizioni-base (variabili indipendenti) e della loro modalità di interagire affinché il conseguimento degli obiettivi di un'organizzazione sistemica si realizzi con maggiore efficacia. Si tratta quindi di mutamenti intenzionali e specifici, definibili *innovazioni* soltanto se diretti ad aumentare l'efficacia del sistema e se programmati ed esattamente definiti così da consentire di osservare e valutare se l'obiettivo è stato raggiunto e in quale misura.

Il legislatore con l'art. 1/820 ha legittimato un'innovazione scolastica che ha «lo scopo di contribuire all'arricchimento della formazione dell'alunno» e, nello stesso tempo, di contribuire «all'avvio della realizzazione della scuola a tempo pieno». Più esplicitamente, ha consentito:

a) la modificazione dell'obiettivo generale della scuola elementare ('formazione dell'alunno più ricca' rispetto a quella che si può conseguire nella scuola 'del normale orario scolastico'); tale obiettivo si può conseguire modificando:

b) alcune variabili interne al sistema (*aumento del numero*: delle *attività*, delle *ore giornaliere* di scuola, degli *insegnanti*);

c) le modalità di svolgimento del lavoro degli insegnanti (interventi più tecnici, 'specifici'; lavoro 'in collaborazione, anche mediante riunioni periodiche');

d) i criteri con cui definire l'opportunità di istituire posti di insegnante (relativamente a quelli 'aggiunti').

Le innovazioni *b, c e d* condizionano il raggiungimento dell'innovazione indicata con la lettera *a*, la quale acquista una connotazione puntuale e pregnante se rapportata agli artt. 2 e 3 della Costituzione. Su tale quadro di riferimento concettuale si staglia con chiarezza la *ratio* dell'art. 1/820.

Questi ultimi sono articoli programmatici: additano al legislatore il contenuto delle future norme da emanare. Ma è programmatico anche l'art. 1/820. Infatti, quando si tratta di innovazioni scolastiche, specie se così ampie da investire l'obiettivo generale e alcune fondamentali variabili indipendenti, anche le norme emanate dal Parlamento non possono che essere *direttive giuridiche*, le quali, per la complessità della realizzazione, richiedono a loro volta *direttive di tipo esecutivo*. E il Ministro della P. I. nel 1972 le ha emanate col decreto del 28 febbraio 1972, con cui ha delineato *principi* che integrano la sintetica norma giuridica e *criteri operativi* per oggettivare la volontà del legislatore. Con circolari annuali, poi, il Ministro ha impartito dettagliate istruzioni così da uniformare tutta l'attività amministrativa.

METODOLOGIA DELLE RILEVAZIONI ANNUALI

2.1. OBIETTIVI DELLE INDAGINI E STRUMENTO DI RILEVAZIONE DEI DATI.

Sulla base dell'ultimo comma dell'art. 1/820, la Direzione generale dell'istruzione elementare ha condotto indagini, al termine di ciascun anno scolastico, per rilevare i risultati dell'applicazione del citato articolo. Su ciascuna indagine ha poi presentato una relazione al Ministro.

Gli obiettivi delle indagini erano:

- a) consentire al Ministro della P.I. di adempiere al disposto dell'art. 1/820;
- b) conoscere in maniera più obiettiva e più approfondita possibile le modalità di realizzazione e le essenziali linee di sviluppo dell'intero complesso delle iniziative tendenti ad 'aviare il tempo pieno';
- c) programmare sulla base delle valutazioni dei dati raccolti più realistici interventi, in ossequio al disposto dell'art. 1/820 e del D.M. del 28 febbraio 1972.

Per effettuare nel breve giro di un anno un'indagine nazionale occorreva uno strumento che consentisse una rapida rilevazione di una sufficiente quantità di dati comuni a tutti i plessi scolastici innovativi e un'altrettanta rapida elaborazione dei dati. Lo strumento più adatto per un'indagine statisti-

ca con queste esigenze non poteva che essere il tradizionale questionario strutturato.

Durante i sei anni di indagini, il questionario ha subito continue modificazioni: si è arricchito di quesiti e di sezioni per il sempre più complesso presentarsi della realtà su cui indagare. Si sono utilizzate quattro edizioni diverse dal 1972 al 1976; negli anni scolastici 1976-77 e 1977-78 si è utilizzata una quinta edizione, molto più ridotta rispetto alle precedenti. Costanti sono rimasti i quesiti sulle variabili indipendenti dell'innovazione (ipotesi primarie) e su alcune fondamentali procedure di tecnologia educativa (ipotesi secondarie).

Le sezioni fondamentali del questionario rimaste pressoché invariate nelle diverse edizioni sono quelle riportate nella tavola 0.

TAVOLA 0. - STRUTTURA E CONTENUTO DEL QUESTIONARIO

1. **PLESSI** (ampiezza, struttura, tipo, eventuali consolidamenti, ambiente in cui opera)
Classi
 2. **ALUNNI** (iscritti alle classi innovative e partecipanti alle attività di tempo pieno; handicappati)
 3. **PERSONALE:**
Insegnanti (in organico, nominati ex art. 1/820, altri insegnanti, modalità di aggiornamento)
Dirigenti
Operatori scolastici non docenti
 4. **CONTENUTI:**
Attività educative introdotte
 5. **TECNOLOGIA EDUCATIVA:**
Impostazione pedagogico-didattica
Orario
Attrezzature didattiche
 6. **STRUTTURE EDILIZIE E SPAZI ALL'APERTO**
 7. **SERVIZI:**
Mensa (alunni assistiti, finanziamento, gestione)
Trasporto (alunni trasportati, finanziamento, gestione)
 8. **SCUOLA E COMUNITÀ**
 9. **VALUTAZIONE COMPLESSIVA DELL'INNOVAZIONE REALIZZATA**
-

In generale, durante la costruzione del questionario si è tenuto sempre presente, oltre alla sua rigorosa adeguatezza allo scopo, l'opportunità che fosse breve, conciso, lineare nel suo sviluppo, non bisognevole di lunghe istruzioni e fosse redatto con una terminologia semplice per evitare risposte imprecise o non ben ponderate. Tale preoccupazione si imponeva per motivi metodologici e anche perché si richiedeva agli educatori (insegnanti e dirigenti) di fornire informazioni con modalità nuove o almeno insolite in campo scolastico.

Motivi tecnici hanno anche sempre frenato l'impulso di sondare nelle più diverse direzioni un campo così nuovo, complesso ed interessante. I quesiti su aspetti e dimensioni non previsti sono stati inseriti, invece, soltanto quando i dati già raccolti ne indicavano l'esistenza ed anche la consistenza. A questo scopo serviva anche e forse soprattutto l'ultimo quesito lasciato sempre 'aperto' così da consentire agli intervistati di esprimersi su problemi ritenuti importanti, ma che non comparivano nel questionario e, nello stesso tempo, di suggerire temi, motivi e orientamenti che avrebbero potuto essere preziosi per rendere sempre più adeguato lo strumento di rilevazione dei dati.

I quesiti erano quasi tutti strutturati; i pochi 'aperti' richiedevano specificazioni e valutazioni. L'ultimo quesito 'aperto' ha sempre funzionato molto bene: gli intervistati hanno allegato al questionario un numero rilevante di relazioni con il lodevole intento di far percepire meglio la dinamica dell'azione educativa realizzata nel plesso.

2.2. MODALITÀ DI RACCOLTA E DI ELABORAZIONE DEI DATI.

Il questionario appena descritto nelle sue caratteristiche essenziali è stato inviato a tutti i plessi innovativi tramite i Proweditorati agli studi che, a loro volta, hanno provveduto ad inviarli ai direttori didattici, perché li distribuissero ai singoli plessi del Circolo che 'awiavano il tempo pieno'.

Accompagnava i questionari una lettera al Proweditore

che, oltre ad indicare i tempi, le modalità di controllo e di consegna, ribadiva la necessità che gli educatori li compilassero *insieme e con diligenza*. Testualmente era scritto nella parte centrale della lettera:

«La compilazione dovrà effettuarsi nei singoli plessi di awio del TP *entro il (...) con l'effettiva partecipazione di tutti coloro che hanno collaborato alla realizzazione dell'esperienza innovativa*.

L'indagine può conseguire il proprio obiettivo soltanto se il questionario viene compilato con cura e completamente. Poiché nelle precedenti indagini un numero notevole di questionari compilati presentava imperfezioni di vario tipo (dati mancanti o inattendibili; modalità di risposta diverse da quelle indicate), tanto che si è dovuto ignorare un volume sensibile di dati e alcuni questionari non si sono potuti elaborare, si prega di voler affidare ad uno o a più ispettori tecnici periferici l'incarico di verificare la precisione e la completezza della compilazione, senza però entrare nel merito delle risposte concordate dal team degli educatori».

Il provveditore consegnando i questionari ai direttori didattici avrebbe dovuto ricordare loro, e sostenere, la necessità di seguire tali indicazioni; inoltre, avrebbe dovuto incaricare uno o più ispettori tecnici di svolgere il compito delineato.

La prima pagina interna del questionario conteneva le *Istruzioni* sulle modalità di compilazione. Prima di riportarle integralmente si sottolinea la tassativa prescrizione ('va compilato') di concordare le risposte, e ciò sia per ridurre al minimo gli eventuali limiti o/e l'eventuale direttività delle domande sia per ottenere informazioni più obiettive perché formulate da un gruppo.

ISTRUZIONI

Il presente questionario si riferisce a ciascun singolo plesso scolastico nel quale si awia la scuola a tempo pieno.

Esso va compilato, in collaborazione, da tutti gli educatori (Direttore didattico, insegnanti, altri eventuali esperti).

Si prega di rispondere a tutte le domande e con la maggiore **obiettività** possibile, ponendo una crocetta (X) nei quadratino che precede l'alternativa che più si avvicina alla realtà dei fatti o scrivendo la risposta sui punteggiati. Si ponga attenzione alle note di controllo, a quelle esplicative e a quelle che richiedono di specificare la risposta o consentono di dare più di una risposta ai quesiti; non si tenga conto, invece, dei codici – costituito da una lettera ed un numero – che precede il posto nel quale va segnata la risposta (ad esempio: Z 44 □; Y 71 n.. . . .).

Si prega inoltre di registrare le risposte soltanto nel modo indicato: modalità diverse non sarebbero rilevate poiché i dati verranno elaborati meccanicamente. Si insiste sulla completa e adeguata compilazione per evitare il rinvio di questionari imperfetti (dati mancanti o inattendibili, ecc.).

Eventuali osservazioni o note – peraltro molto gradite – potranno essere trascritte negli appositi spazi o sull'ultima pagina dei questionari o su fogli aggiunti. Si tenga presente, tuttavia, che questa indagine è statistica e non lo studio dei singoli casi. Chi è interessato allo studio del caso può mettersi a contatto con il MPI, Ufficio Ispettori Centrali (AEFFE).

infine, si segnala l'opportunità che il questionario compilato venga firmato da una rappresentanza di insegnanti e dal direttore didattico.

In quanto compilati in comune, alla raccolta dei dati stessi hanno collaborato tutti gli insegnanti e i dirigenti dei plessi interessati,

Nessuna delle ricerche è stata condotta **interdisciplinariamente**: non sono intervenuti collaboratori specialisti in materie affini o nella elaborazione dei dati (ad esempio, statistico). Quest'ultima, realizzata sulla base di un programma predisposto dalla Direzione generale dell'istruzione elementare, è stata affidata ad un centro meccanografico che ha fornito valori assoluti e percentuali.

La trascrizione in tabelle del complesso dei dati offerti dall'elaboratore è stata effettuata ad opera della Direzione generale dell'istruzione elementare.

11.

ESPOSIZIONE DEI DATI

0.

PREMESSA

I dati che verranno esposti sono stati raccolti con sei rilevazioni effettuate al termine di ciascun anno scolastico dal 1972-73 al 1977-78. Sono quelli riassuntivi a livello nazionale e vengono esposti longitudinalmente. In ciascuna delle relazioni annuali, però, erano stati raggruppati secondo le tre (per il 1972-73) o le quattro (per il 1973-74) aree geografiche in cui era stata divisa l'Italia o secondo il tipo di scuola (*normale* o *speciale* per gli anni 1974-75 e 1975-76) oppure secondo le 'scuole a tempo pieno', 'scuole con attività integrative', 'scuole speciali' per gli anni 1976-77 e 1977-78.

Queste ripartizioni sono state effettuate perché dai dati che via via si raccoglievano emergeva sempre più la necessità di esaminarli separatamente, secondo le categorie indicate.

Nella lettura dei dati si tenga conto di quanto è registrato nella *tavola 1*.

Circa i protocolli elaborati si ricorda che non tutti erano compilati con precisione: alcuni mancavano di dati, altri contenevano risposte imprecise o comunque non attendibili, per cui si è dovuto ignorare il dato. L'errore che ne è derivato può essere considerevole sul piano della provincia (questi dati risultano dalle tabelle analitiche per ciascuna provincia, tabelle che però in questa sede non sono riportate), dove per-

TAVOLA 1. - QUESTIONARI DISTRIBUITI ED ELABORATI

A M O scolastico	Questionari				
	Inviati N.	Tornati N. e %	Mancanti N. e %	Non elaborabili N. e %	Elaborati N. e %
1	2	3	4	5	6
1972-73	800	753 94,13	47 5,87	---	753 100
1973-74	1.100	1.057 96,09	43 3,91	11 1,04	1.046 98,96
1974-75	1.740	1.449 83,28	291 16,72	58 4,00	1.391 96,00
1975-76	2.000	1.644 82,20	351 17,55	47 2,86	1.602 97,44
1976-77	2.570	1.992 77,51	578 22,49	116 5,82	1.876 94,18
1977-78	2.850	2.319 81,37	531 18,63	194 8,37	2.125 91,63

Nota: Le percentuali delle colonne 3 e 4 sono state elaborate sul valore assoluto della colonna 2; quelli delle colonne 5 e 6 sul valore della colonna 3.

lopiù è piccolo il numero dei plessi innovativi; l'errore tende a ridursi ad un valore accettabile a livello regionale, diviene poco significativo a livello di area geografica e addirittura non significativo a livello nazionale.

Occorre però anche tener presente che un certo numero di protocolli non poteva essere elaborato perché mancante di dati essenziali. Pertanto si può dire che, con una stima piuttosto sommaria, l'attendibilità dei dati esposti si aggira intorno al 90-92 %.

Infine va anche aggiunto che purtroppo i compilatori hanno dato più risposte quando invece, fra quelle suggerite, se ne doveva dare una soltanto. Per non correre il rischio di alterare in modo arbitrario la realtà, sono state elaborate tut-

te, anche quelle fornite in più. Di qui però qualche discordanza nei totali di alcune tavole.

La fase di spoglio e di codifica dei questionari ogni anno è risultata piuttosto laboriosa. Il gruppo degli operatori sovente, quando doveva specificare alcune risposte, si è spesso dilungato per cui, per una maggiore e più obiettiva comprensione, si è proceduto ad una vera e propria analisi del contenuto. Tale analisi è stata invece richiesta in maniera esplicita dall'ultimo quesito aperto (l'ultimo di ciascun questionario) che era così formulato: <<Quali aspetti essenziali ritenete siano stati trascurati e su quali si suggerisce debba indirizzarsi la prossima rilevazione >>; « Eventuali chiarimenti, specificazioni, osservazioni >>. Per rispondere a tali quesiti si è lasciata perlopiù una pagina bianca (spesso sono state utilizzate anche ambedue le facciate bianche della copertina del fascicolo). Sovente gli operatori scolastici hanno allegato relazioni, verbali, mozioni, tabelle-orario, ecc., per cui per meglio comprendere le soluzioni adottate si è letto tutto il complesso degli allegati al questionario.

La modalità dell'elaborazione dei dati è stata stabilita dal Ministero, che ha redatto un preciso programma per l'elaboratore. Sulla base di tale programma, il centro meccanografico ha fornito i valori assoluti e percentuali. Nelle singole relazioni annuali sono stati riportati ambedue i valori, relativamente alle aree geografiche e alle altre categorie ricordate.

Nelle tabelle, le percentuali sono calcolate sul valore assoluto dei plessi che nei singoli anni sono stati considerati. Ogni qualvolta però che la percentuale è stata calcolata su base diversa, viene indicato espressamente nella tabella.

In generale, l'esposizione dei dati segue la struttura del questionario. Il brevissimo commento delle tabelle, intenzionalmente contenuto al minimo necessario, tende a chiarire i rapporti fra i dati esposti; a volte ci si è aiutati con grafici così da offrirne una più immediata percezione.

All'inizio di ciascun capitolo o anche di alcuni paragrafi si accenna rapidamente all'aspetto, reale o ipotizzato, dell'innovazione sul quale si è indagato. Il richiamo continuo alle norme giuridiche ed amministrative di base può persino in-

fastidire, ma si è ritenuto opportuno farlo per consentire un immediato confronto fra la normativa e le direzioni assunte dall'indagine.

I pochi quesiti volti a rilevare qualche aspetto qualitativo non avevano la pretesa di 'rilevare la realtà' per giungere a descriverla e comprenderla. Si era troppo consapevoli che valutazioni attendibili sulla qualità e l'efficacia del processo educativo realizzato nei plessi innovativi potevano essere formulate soltanto con lo *studio del caso*, in quanto condizionato da un numero molto elevato di variabili, il cui senso e valore, poi, è dato dalla realtà in cui è inserito. Pertanto, con tali quesiti si voleva soltanto cercare di dare un pallido e sempre problematico senso ai dati, alle loro concentrazioni, al loro raggrupparsi.

1.
PLESSI E CLASSI
CHE 'AVVIANO IL TEMPO PIENO'

1.1. PROCEDURA PER L'ISTITUZIONE DEI POSTI DI INSEGNANTE-AGGIUNTO.

L'art. 1/820 dopo aver disposto che «le attività integrative della scuola elementare, nonché gli insegnamenti speciali,.. saranno svolti... da insegnanti di ruolo», autorizza «il Ministro della P. I. ad istituire, all'inizio di ogni anno scolastico, per ogni singola provincia, il numero dei posti necessari)». Il legislatore non indica alcuna modalità con cui determinare la *necessità* e la *quantità* dei posti da istituire. Né era necessario che lo prescrivesse perché, quando non esistono particolari motivi, egli può far rientrare nella competenza dell'esecutivo il compito di individuare modalità, tempi e mezzi più idonei per tradurre nella realtà il dettato legislativo.

Il Ministro della P.I., infatti, nelle *Direttive* del febbraio 1972, delineando gli orientamenti generali da seguire nell'applicazione dell'art. 1/820, ha determinato un complesso di condizioni obiettive sufficientemente definite per individuare la necessità e la quantità dei posti. Fra queste è opportuno ricordare:

a) « l'organizzazione e il funzionamento » di una scuola che awia il tempo pieno « deve investire 'tutta' la comunità della scuola... »; « non sembra... che si possano ottenere risul-

tati attendibili se questi non scaturiscono dalla verifica di una esperienza vissuta da 'tutta' una realtà socio-scolastica, della quale tutti i componenti siano stati protagonisti>>;

b) non si può <(prescindere... da un accurato accertamento della disponibilità all'impegno della sperimentazione da parte degli insegnanti, dei dirigenti scolastici, degli enti locali e di assistenza, delle famiglie degli alunni di 'quel' particolare ambiente in cui si realizza la sperimentazione)>.

In breve, la matrice naturale della proposta di avviare una scuola a tempo pieno è la locale comunità scolastica e sociale; tale proposta deve essere essenzialmente fondata sulle particolari condizioni socio-economiche-culturali della comunità e sui bisogni educativi dei fanciulli. In tale modo il Ministro ha fissato i limiti della discrezionalità del suo atto di autorizzazione, che è soggetto al parere preventivo obbligatorio del Consiglio Nazionale: «il Ministro della P. I. è autorizzato... a stabilire con proprio decreto, sentita la terza sezione del Consiglio Superiore (ora Nazionale), il piano delle attività [integrative] e degli insegnamenti [speciali] ».

Alla norma giuridica e alle direttive generali del Ministro si sono informate le sei circolari annuali (dal 1972 al 1978, ambito nel quale sono state effettuate le sei rilevazioni di cui qui si espongono i risultati) sull'« applicazione dell'art. 1/820 », con le quali ha impartito precise e puntuali prescrizioni sull'istituzione dei posti di insegnante-aggiunto. È opportuno precisare che dopo i primi tre anni la procedura ha subito qualche modificazione, a seguito dell'entrata in vigore dei decreti delegati. Per informazione e anche per offrire un'idea della fondatezza giuridica della procedura e dell'impegno degli organi periferici e centrali della pubblica istruzione riportiamo testualmente le disposizioni relative ad ambedue le modalità procedurali.

Nei primi tre anni considerati (1972-73, 1973-74, 1974-75), la procedura era la seguente:

«I direttori didattici, sulla base di quanto emerso dalla valutazione dell'ambiente, delle aspirazioni della famiglia e delle possibilità concrete di attuazione, considereranno la

sussistenza delle condizioni necessarie per inoltrare ai Provveditori agli studi (...)

a) proposte di progetti relativi a scuole in cui è già in atto la sperimentazione per le quali si chiede eventualmente la estensione ad altre classi (...);

b) proposte di progetti relativi a scuole non ancora interessate alla sperimentazione in parola.

Le proposte sub *a* e *b* consteranno di un piano di lavoro motivato e nel quale, per singole località, sia dettagliato quanto attiene alle attività e agli insegnamenti prescelti, all'orario, alla disponibilità dei locali adatti e di adeguate attrezzature, alla previsione sulla disponibilità effettiva della necessaria organizzazione assistenziale ».

Ricevute le proposte dai direttori didattici, « i Provveditori agli studi indiranno apposite riunioni di ispettori scolastici competenti per zona, onde esprimere il parere di merito sulle singole proposte e il parere sull'ordine di priorità di accoglimento delle medesime (...). Per non appesantire il lavoro, è sufficiente che i Provveditori accompagnino con una breve relazione le proposte, esprimendo i pareri di cui sopra mediante prospetti, distinti per proposte sub *a* e sub *b*, nei quali le proposte siano indicate in ordine di priorità e a fianco di ciascuna sia espresso brevemente il parere. La relazione si soffermerà invece ad illustrare le motivazioni che in qualche caso hanno fatto concludere per la non prosecuzione dell'anno scolastico (...) di esperimenti in atto ».

Rientrava nella competenza del Ministro, infine, autorizzare l'istituzione dei posti di insegnante richiesti.

Nel 1975-76, con la circolare del 29 luglio 1975, n. 206, il procedimento di istituzione dei posti viene inquadrato nelle competenze degli *organi collegiali*, entrati in vigore nell'anno 1975. La nuova procedura, tuttora in vigore, è la seguente:

« Le richieste di conferma o di estensione o di nuova istituzione di posti *per attività integrative e insegnamenti speciali*, nonché per **iniziative di avvio di scuole a tempo pieno**, sa-

ranno inoltrate dai direttori didattici ai Provveditori agli studi.

Ogni richiesta sarà accompagnata da un articolato progetto e corredata:

a) della proposta dei Consigli di interclasse o del Collegio dei docenti o del Consiglio di circolo;

b) della *delibera* di richiesta del Consiglio di circolo. Il progetto invece dovrà essere corredato del parere del Collegio dei docenti.

Per ciascuna delle richieste gli ispettori tecnici periferici procederanno all'accertamento, anche sulla base delle *Directive di orientamento*, della loro effettiva rispondenza alle condizioni essenziali per l'efficace funzionamento delle attività proposte.

Per quanto concerne le *proposte di conferme o di estensione* della esperienza in atto, l'accertamento verterà particolarmente sui seguenti elementi:

a) idoneità dei locali e delle attrezzature per le attività previste dal progetto;

b) adeguata organizzazione assistenziale ai fini di facilitare la frequenza degli alunni. A tale proposito sarà necessario acquisire preventivamente precisi impegni da parte delle Amministrazioni locali;

c) livelli di frequenza e partecipazione degli alunni alle attività della scuola nel corrente anno scolastico;

d) grado di cooperazione e di integrazione didattica degli insegnanti;

e) risultati raggiunti in relazione agli obiettivi del progetto;

f) quadro orario programmato.

Per quanto concerne le *proposte di nuova istituzione*, nel quadro dell'esame del progetto, oltre alle considerazioni della validità degli obiettivi e dei criteri organizzativi e metodologici proposti, si accerteranno particolarmente i dati relativi ai punti *a* e *b* precedentemente indicati).

«Gli ispettori tecnici periferici, previa riunioni con i di-

rettori didattici interessati, concluderanno con sintetiche relazioni collegiali, concernenti ciascuna richiesta, l'esame dei progetti presentati e proporranno una graduatoria **di** priorità sulle richieste medesime, considerando:

- a) le esigenze di lavoro dei genitori;
- b) i tassi di ripetenza, abbandono ed evasione dell'obbligo scolastico;
- c) la necessità di privilegiare le iniziative, ove vi sia l'inserimento degli alunni portatori di handicap;
- d) le eventuali zone di recenti massicci inurbamenti, comprese quelle ove sono presenti alunni rientrati dall'estero;
- e) le condizioni economiche e socio-culturali della zona».

«Sulla base delle proposte formulate e della relativa graduatoria predisposta, i Proweditori agli studi procederanno... alla conferma delle esperienze in atto e all'autorizzazione di eventuali estensioni o di nuove istituzioni (estensioni e nuove istituzioni vanno autorizzate dal Ministero della P. I.)».

1.2. DISTRIBUZIONE E SVILUPPO DEI PLESSI INNOVATIVI SUL TERRITORIONAZIONALE.

Sin dal primo anno (**1972-73**) sono stati autorizzati posti-insegnante ex lege **820** in tutte le province italiane, ad eccezione della Valle d'Aosta che ha un ordinamento autonomo.

La *tavola 2* riporta la *distribuzione* dei plessi con posti ex art. 1/820 secondo l'anno scolastico e l'area geografica. Vi si nota con immediatezza:

- a) la concentrazione più intensa di plessi innovativi si trova nel nord occidentale e nel sud/isole;
- b) fra la distribuzione del nord occidentale e del nord orientale vi è un elevato scarto fra i valori assoluti e un andamento percentuale opposto.

**TAVOLA 2. — DISTRIBUZIONE PER ANNO E PER AREA GEOGRAFICA
DEI PLESSI CHE AVVIANO IL TEMPO PIENO;
INDICAZIONE DELLE MEDIE PER PROVINCIA, REGIONE E AREA GEOGRAFICA**

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Aree geografiche				Media		
		Nord occ. N. e %	Nord or. N. e %	Centro N. e %	Sud/Isole N. e %	Provinciale N.	Regionale N.	Area N.
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1972-73	753	301 39,98	174 23,10	278 36,92	8,18	39,63	188,25	
1973-74	1.046	275 26,29	140 13,38	278 26,58	353 33,75	11,25	55,05	261,50
1974-75	1.391	373 26,82	172 12,36	379 27,25	467 33,57	14,45	71,70	347,75
1975-76	1.602	452 28,21	161 10,05	427 26,65	562 35,09	17,23	84,32	400,05
1976-77	1.876	682 36,35	170 9,06	488 26,01	536 28,58	19,96	98,74	469,00
1977-78	2.125	752 35,39	182 8,56	551 25,93	640 30,12	22,61	111,84	531,25

L'indagine condotta nel primo anno ha rilevato un dato complessivo per il nord-Italia: ancora non era stata fatta la distinzione fra nord occidentale e nord orientale. Si può pensare tuttavia che le prime scuole innovative del nord orientale comprendessero tutti i Centri Trentini che in gran parte costituivano quelle « iniziative sperimentali già assunte nelle varie province » di cui parlano le *Direttive di orientamento*¹.

Circa lo *sviluppo* dei plessi si può notare che in ciascun anno e in tutte e quattro le aree geografiche vi è una progres-

¹ I Centri scolastici vengono attivati nel 1969 per iniziativa dell'Amministrazione provinciale che intendeva eliminare le pluriclassi e concentrare in un'unica sede gli alunni residenti in diverse frazioni. Già funzionavano a tempo pieno e tendenzialmente secondo modalità sperimentali.

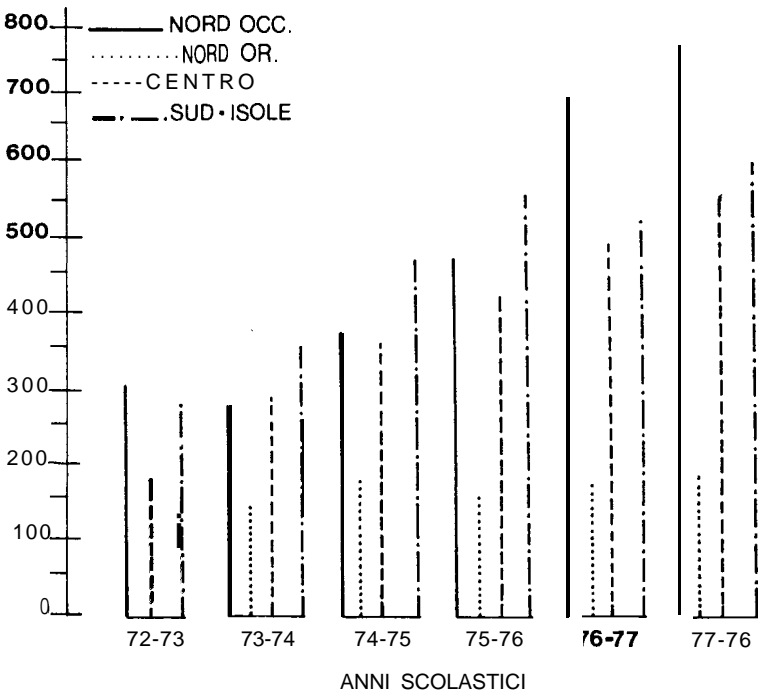
sione di valori assoluti. Osservando però l'andamento percentuale si rileva:

a) nel nord occidentale progredisce con costanza in notevole intensità, ad eccezione dell'ultimo anno che presenta una sensibile regressione, d'altra parte comune a quasi tutte le aree geografiche;

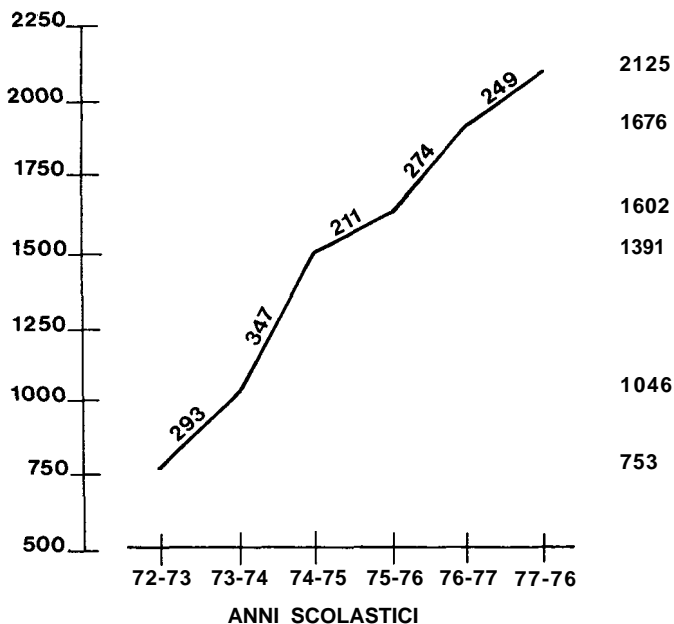
b) nel nord orientale è in diminuzione continua: dal 13,38% passa all'8,56%;

c) nel centro aumenta sensibilmente nei primi tre anni (dal 23,10% al 27,25%) poi regredisce fino a raggiungere il valore del 25,93% ;

d) nel sud/isole, dove si hanno i valori assoluti e percentuali più alti fino al 1975-76, si ha una regressione (dal 36,92% al 28,58%), per risalire poi nell'ultimo anno dell'1,54%.



Nella stessa *tavola 2* sono riportate le medie della distribuzione a livello provinciale, regionale e area geografica. Si tratta di indici omogenei grossolani e scarsamente indicativi dell'efficacia della distribuzione dei plessi nelle zone indicate. Tuttavia sono stati calcolati e riportati perché potrebbero fornire qualche utile indicazione rapportandoli al numero dei distretti scolastici esistenti nelle zone indicate.



Anche la *media degli incrementi annuali* (cfr. grafico 2) dei valori assoluti per le singole aree geografiche non rappresenta in maniera adeguata una realtà estremamente complessa. Si può comunque riportare un dato di tipo omogeneo che esprime un andamento: i plessi innovativi avviati in ciascun anno sono 125,33 nel nord occidentale, 30,33 nel nord orientale, 91,83 nel centro, 106,66 nel sud/isole.

Il problema dell'aumento e della distribuzione dei plessi nel territorio nazionale è di per sé importante. Qualora l'*aumento* e la *distribuzione* fossero lasciate al caso — così che le esperienze innovative si diffondessero in maniera disorganica e velleitaria, proprio perché affidate esclusivamente alla richiesta locale — fatalmente verrebbero pilotate da comunità e gruppi dirigenti con più sviluppata sensibilità educativa e con maggiori possibilità educative di natura strutturale (servizi, attrezzature, edilizie). 'Rimuovere gli ostacoli' (art. 3, Costituzione), invece, significa soprattutto progettazione dello sviluppo dell'innovazione educativa, così che mentre da un lato si intensifica l'efficacia della scuola con nuove strutture e nuove modalità d'intervento, dall'altro si pone un valido modello di scuola adeguato al grado di sviluppo scientifico raggiunto dall'educazione. Non per nulla, le circolari annuali del Ministero insistono continuamente sull'opportunità che le richieste di 'awio' del tempo pieno provengano soprattutto da zone depresse e da quelle più altamente industrializzate.

In breve, perché il processo innovativo si realizzi con sistematicità, progressione e razionalità progettuale occorre che la proposta della 'locale comunità scolastica e sociale' sia affiancata da un'azione di promozione, coordinamento, sostegno, controllo da parte del Proweditore nell'ambito delle province, dei Sovraintendenti nell'ambito delle regioni e del Ministro nell'ambito nazionale. Probabilmente il legislatore, richiedendo il parere obbligatorio della terza Sezione del Consiglio Nazionale sul 'piano dell'istituzione dei posti-insegnante' elaborato dal Ministro, aveva supposto un'azione progettuale allo sviluppo dell'innovazione scolastica legittimata con l'art. 1/820.

Le variabili *aumento e distribuzione* dei plessi innovativi sul territorio nazionale assumevano però anche un altro e più specifico valore ai fini delle indagini annuali. Queste infatti non potevano che essere impostate secondo le disposizioni contenute nelle *Direttive di orientamento* e nelle circolari annualmente emanate dal Ministero in applicazione dell'art. 1/820. Ora, sia le *Direttive* sia soprattutto le prime

quattro circolari hanno impresso alla prima fase dell'innovazione un deciso carattere sperimentale, non previsti in maniera esplicita dall'art. 1/820.

Le *Directive*, infatti, premettono anzitutto che «la caratteristica sperimentale sarà necessariamente insita nelle iniziative che saranno assunte nella prima applicazione della legge 820»; poco più sotto affermano che nel «primo momento le *Directive di orientamento* per le attività integrative e gli insegnamenti speciali... debbono limitarsi... ad indicazione di carattere operativo utile appunto nell'attuale fase più tipicamente sperimentale alla realizzazione delle scuole a tempo pieno».

La C. M. n. 58 del 4 marzo 1972 (richiamata esplicitamente anche dalle due circolari successive), sulla base delle *Directive*, e recependo testualmente le espressioni contenute nel parere n. 492 dato il 5 febbraio 1972 dalla terza Sezione del Consiglio Superiore, afferma «la necessità di una *significativa campionatura di situazioni sperimentali, opportunamente distribuite secondo un organico piano di programmazione su tutto il territorio nazionale...*» (corsivo nostro) perché, come in ogni «seria sperimentazione che non può indulgere a forme, pur volenterose, di spontaneismo e di improvvisazione», si preparino le condizioni al fine di consentire «concrete possibilità di controllo e di verifica nel corso dello svolgimento delle singole sperimentazioni, nonché di valutazione dei risultati».

Pertanto, con l'esame della distribuzione dei plessi sul territorio nazionale si poteva verificare, in qualche misura, il grado di rappresentatività dei plessi innovativi dell'universo nazionale dei plessi di scuola primaria. È ormai superfluo dire che tale distribuzione non è rappresentativa. D'altra parte, anche se la distribuzione fosse risultata più omogenea, sarebbe in ogni caso mancata la caratteristica fondamentale del campione perché i singoli plessi si sono autoselezionati.

La loro non rappresentatività emerge anche dalla *tavola 3* che raggruppa i dati secondo la variabile *collocazione territoriale*.

TAVOLA 3. — RAGGRUPPAMENTO DEI PLESSI
SECONDO LA VARIABILE 'COLLOCAZIONE TERRITORIALE'

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Collocazione territoriale				Omesse N. e %
		Urbana in zona residenziale N. e %	Urbana in zona socio- economica depressa N. e %	Periferia urbana N. e %	Zona prevalentem. rurale N. e %	
1	2	3	4	5	6	7
1972-73	753	382 50,73		193 25,63	178 23,64	
1973-74	1.046	581 55,54		250 23,90	215 20,56	
1974-75	1.391	242 17,40	334 24,01	394 28,32	406 29,19	15 1,08
1975-76	1.602	268 16,73	346 21,60	452 28,21	525 32,77	11 0,69
1976-77	1.876	—	—	—	—	—
1977-78	2.125					

Nelle indagini dei primi due anni non si era distinto, nell'ambito della zona urbana, fra zona residenziale e zona socio-economica depressa. Nei due anni successivi, a distinzione effettuata, è emerso che un numero rilevante di plessi urbani erano in realtà situati in zona depressa dal punto di vista socio-economico.

In generale, dalla tabella risulta un'interessante dinamica nell'istituzione dei plessi innovativi. All'inizio, nel biennio 1972-74, l'impulso innovativo ha investito più intensamente le zone urbane, con prevalenza di quelle residenziali e quelle socio-economiche depresse. Dall'anno scolastico 1974-75 tale spinta è diminuita decisamente, e si è imposta la tendenza ad istituire posti-insegnante nella zona della periferia urbana e,

con intensità ancora superiore, nella zona prevalentemente rurale. La colonna 6 registra una progressione rapida che va dal 23,64% al 32,77% nei primi quattro anni considerati.

Se si esamina tale dinamica anche orizzontalmente, si può rilevare che l'istituzione dei plessi nelle quattro zone indicate per l'anno 1974-75 ha la seguente progressione: dal 17,40% al 24,01% al 28,32% al 29,19%; nell'anno successivo (1975-76) la sequenza dei valori è: 16,73%-21,60%-28,21%-32,77%.

In breve, sembra che si stia instaurando la tendenza della diffusione della scuola innovativa nelle zone dove 'vi è più bisogno di scuola' (zone prevalentemente rurali, della periferia urbana e socio-economicamente depresse); ciò sarebbe rilevante dal punto di vista di una politica scolastica che si ispiri ai principi di una democrazia sostanziale, qualora però tale tendenza fosse rafforzata anche da quella dell'aumento numerico dei plessi nelle zone (con particolare riferimento al sud/isole) dove bisogno educativo, consapevolezza pedagogica, strutture servizi mezzi fossero ancora piuttosto carenti. L'innovazione potrebbe colmare o ridurre tale carenza, o comunque avviare un processo che aumenti così l'efficacia della scuola là dove è maggiore il bisogno di scuole efficaci.

Nelle indagini degli ultimi due anni, i dati relativi alla variabile 'collocazione territoriale', non sono stati raccolti.

1.3. STRUTTURA E TIPO DEI PLESSI INNOVATIVI .

Le *tavole 4 e 5* raggruppano i plessi innovativi secondo la struttura e la tipologia.

Si può osservare con immediatezza che le scuole interessate presentano strutture e tipo diversissimi. Nei quattro anni considerati (1974-78) hanno 'avviato' il tempo pieno non soltanto scuole uniche pluriclassi o pluriclassi, ma anche scuole normali, scuole normali con classi differenziali, scuole normali con classi speciali e, perfino, scuole speciali in istituto convitto e speciali non in istituto. In sostanza, l'innovazione ha investito tutta la varietà delle scuole.

TAVOLA 4. — STRUTTURA DEI PLESSI INNOVATIVI SECONDO L'UNICITÀ O MENO DELLA CLASSE

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Strutture dei plessi					Omesse N. e %
		Scuola unica pluriclasse N. e %	Pluriclasse N. e %	Pluriclasse e monoclasse N. e %	Solo monoclasse N. e %		
1	2	3	4	5	6	7	
1972-73	753	—	—	—	—	—	
1973-74	1.046	—	—	—	—	—	
1974-75	1.391	6 0,43	27 1,94	99 7,12	1.250 89,86	9 0,65	
1975-76	1.602	4 0,25	30 1,87	1 1 9 7,43	1.438 89,76	11 0,69	
1976-77	1.876	6 0,32	41 2,19	123 6,56	1.694 90,30	12 0,63	
1977-78	2.125	2 0,09	29 1,36	107 5,04	1.987 93,51		

Osservando la *tavola 4* si rileva un aumento progressivo dei plessi, in valori assoluti e valori percentuali, costituiti soltanto da monoclasse (dall'89,76 al 93,51%) e una conseguente continua diminuzione dei plessi 'scuola unica pluriclasse', 'pluriclasse', 'pluriclasse e monoclasse'. Ciò si deve soprattutto al fatto che i plessi che hanno avviato il tempo pieno hanno consolidato scuole pluriclassi e piccoli plessi, come si documenterà nel paragrafo successivo. Il fenomeno più rilevante che emerge dalla *tavola 5* è il progressivo aumento percentuale della colonna 3 e l'andamento percentuale opposto in tutte le colonne 4 ÷ 8, fenomeno provocato e accelerato dall'avvio del tempo pieno, sul quale purtroppo non sono stati raccolti dati nelle indagini dei primi due anni (1972-74).

La continua diminuzione delle scuole innovative 'normali con classi differenziali', 'normali con classi speciali' e 'spe-

TAVOLA 5.- TIPOLOGIA DEI PLESSI INNOVATIVI

Anno scolastico	Plessi con orario il TP	Tipologia dei plessi						
		Normale N. e %	Normale in istituto N. e %	Normali con classi differenziali N. e %	Normali con classi speciali N. e %	speciali in istituto convivito N. e %	Speciali non in istituto N. e %	Omesse N. e %
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1972-73	753	—	—	—	—	—	—	—
1973-74	1.046	—			—		—	—
1974-75	1.391	1.014 72,90		195 14,02	103 7,40	23 1,65	56 4,03	
1975-76	1.602	1.174 73,28	16 1,00	174 10,86	86 5,37	24 1,50	58 3,62	70 4,37
1976-77	1.876	1.568 83,58	18 0,96	97 5,17	103 5,49	30 1,60	39 2,08	21 1,12
1977-78	2.125	1.865 87,76	14 0,66	83 3,91	106 4,99	23 1,08	27 1,27	7 0,33

ciali non in istituto ' (colonne 5, 6 e 8) si deve soprattutto alla progressiva soppressione dei due tipi di classi a seguito della normativa emanata e dagli interventi realizzati in favore degli ' alunni con problemi ', interventi intensificatisi ad iniziare dall'anno 1975- 76. Il discorso verrà ripreso nel capitolo dedicato agli alunni.

1 . 4 . CONSOLIDAMENTO DI PLURICLASSI E DI PICCOLI PLESSI.

Con l'art. 1/820 il legislatore ha consentito l'innovazione di alcune variabili del sistema scolastico allo scopo di aumentarne l'efficacia in rapporto al grado che è tipico della scuola del ' normale orario scolastico '.

Una delle variabili che determina la diversa efficacia delle

singole scuole elementari è la loro distribuzione nelle circoscrizioni comunali e provinciali, distribuzione che non sempre è razionale e, per di più è poco dinamica: non si adegua rapidamente alle situazioni che si creano a seguito delle migrazioni interne dovute allo sviluppo delle attività produttive e al conseguente processo di urbanizzazione. Per questo esistono scuole con scarsissima popolazione scolastica e scuole con una concentrazione eccessiva di allievi che impone doppi o addirittura tripli turni.

Il processo di 'awio' della scuola a tempo pieno ha operato sulla prima condizione. Esso infatti a volte ha promosso e altre volte ha accelerato il consolidamento dei piccoli plessi o delle pluriclassi o delle scuole uniche pluriclassi, inserendole in scuole più ampie e funzionali ed in contesti socio-economico-culturali più complessi ed evoluti.

Tale fenomeno è stato rilevato in maniera analitica nei primi due anni (1973-75) ed in maniera più rapida nei due successivi (1975-77). I dati sono stati trascritti nella *tavola 6*, dalla quale risulta che già nel primo biennio 129 plessi innovativi avevano consolidato 447 pluriclassi e che 86 plessi avevano annesso 230 piccoli plessi; al termine del quadriennio i plessi con consolidamenti di pluriclassi erano saliti a 144 e quelli di piccoli plessi a 161.

Forse è anche utile accennare che il processo di consolidamento è un fatto importante non soltanto perché, come si è accennato, tenta di eguagliare l'efficacia delle scuole, ma anche perché:

a) si evitano sprechi nell'utilizzazione del personale, delle strutture e del materiale didattico;

b) ha recato, almeno fino al 1975-76, un contributo rilevante nell'individuazione dei bacini di utenza dei distretti. Non di rado, i consolidamenti effettuati nelle zone di confine fra comuni e fra province riguardavano scuole localizzate in altre circoscrizioni amministrative.

Occorre ricordare, infine, che il consolidamento ha posto alle scuole innovative specifici problemi, fra i quali l'organizzazione dei servizi *mensa e trasporto-alunni*.

TAVOLA 6. — PLESSI CHE HANNO CONSOLIDATO PLURICLASSI E PICCOLI PLESSI

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Consolidamento pluriclassi				Consolidamento piccoli plessi	
		Plessi con pluriclassi consolidate N. e %	Pluriclassi consolidate			Plessi con altri plessi consolidati N. e %	Plessi consolidati N.
			Uniche N.	Non uniche N.	Totale N.		
1	2	3	4	5	6	7	8
1972-73	753	113 15,01	208	206	414	60 7,97	164
1973-74	1.046	129 12,33	220	227	447	86 8,22	230
1974-75	1.391	138 9,92	—	—	—	163 11,72	—
1975-76	1.602	144 8,99	—	—	—	171 10,68	—
1976-77	1.876	—	—	—	—	—	—
1977-78	2.125	—	—	—	—	—	—

1.5. AMPIEZZA DELL'INNOVAZIONE NELL'AMBITO DEI PLESSI.

Dalla *tavola 7* risulta quanti plessi realizzano un'innovazione che investe tutte le classi del plesso. L'andamento percentuale della colonna 3 è progressivo: i valori passano dal 37,18% al 79,76%. Si può osservare un balzo rilevante nell'andamento iniziato nell'anno scolastico 1976-77 (dal 41,51% al 76,71%). C'è da notare soprattutto il fatto che proprio nell'anno scolastico 1976-77 si è avuto un incremento rilevante delle 'scuole con attività integrative' che presentano notevoli caratteristiche differenziali rispetto alle 'scuole funzionali a tempo pieno'.

Occorre anche ricordare che le circolari ministeriali raccomandavano che sarebbe stato opportuno istituire nuovi

TAVOLA 7. - AMPIEZZA DELL'INNOVAZIONE NELL'AMBITO DEI PLESSI;
CLASSI COMPLESSIVE E CLASSI INNOVATIVE

A M O scolastico	Plessi che avviano il TP	Innovazione in:			Classi		
		Tutte le classi (totale) N. e %	'Alcune classi (parziale) N. e %	Omesse N. e %	Complessive N. e %	Innovative N. e %	Omesse N. e %
1	2	3	4	5	6	7	8
1972-73	753	280 37,18	473 62,82	—	12.596	6.000 47,63	—
1973-74	1.046	414 39,58	632 60,42	—	18.686	8.284 44,33	—
1974-75	1.391	533 38,32	854 61,39	4 0,29	24.232	12.208 50,38	4 0,79
1975-76	1.602	665 41,51	930 58,05	7 0,44	24.579	13.280 54,03	8 0,49
1976-77	1.876	1.439 76,71	368 19,62	69 3,67	29.708	14.724 49,56	75 4,00
1977-78	2.125	1.695 79,76	412 19,39	18 0,85	34.346	16.172 47,09	26 1,22

Nota: Le percentuali delle colonne 3,4,5 sono calcolate sulla colonna 2; quelle della colonna 7 sono calcolate sul valore assoluto della colonna 6.

posti anzitutto dove l'innovazione era parziale ed interessava non tutte le classi del plesso: tali condizioni non sono certo le migliori e frappongono ostacoli perché le classi che non innovano introducono nell'ambito del plesso *variabili spurie che interferiscono negativamente sull'efficacia dell'innovazione.*

2.

ALUNNI

2.1. ISCRITTI E PARTECIPANTI ALL'INNOVAZIONE.

L'art. 1 della legge 820/1971 e, in maniera più analitica, il D. M. 29 febbraio 1972 delineano un'ipotesi di scuola a tempo pieno assunta come lo strumento istituzionale posto in essere dalla società per offrire più valide occasioni di apprendimento e di sviluppo agli allievi, così che ciascuno possa 'arricchire' maggiormente la propria personalità. Per verificarne la validità occorre anzitutto rilevare quanti allievi iscritti alle classi innovative si erano realmente impegnati, in ciascun anno, nelle 'attività di tempo pieno' (*attività integrative e insegnamenti speciali* secondo l'art. 1/820).

Il dato emerge dalla colonna 5 della *tavola 8*: nei sei anni considerati, una percentuale media che supera il 90% degli alunni iscritti alle classi innovative ha frequentato tutte le attività di tempo pieno.

Va subito chiarito che il dato (per la precisione 92,57% nell'anno 1977-78) è molto positivo. La flessione che ha subito nei due ultimi anni rispetto al 1975-76 si deve soprattutto al fatto che in questo periodo sono aumentate sensibilmente le 'scuole con attività integrative', nelle quali le attività aggiunte sono 'successive' e spesso vengono introdotte in numerose classi, ma in realtà impegnano un numero di allievi a volte anche piuttosto limitato.

TAVOLA 8. — ALUNNI ISCRITTE ALUNNI PARTECIPANTI ALL'INNOVAZIONE.
 MEDIA DEGLI IMPEGNATI NELL'INNOVAZIONE PER PLESSO E PER CLASSE

A M O scolastico	Plessi che avviano il TP	A l u n n i				
		Iscritti		Impegnati nel TP N. e %	\bar{x} degli impegnati	
		a tutte le classi del plesso N.	alle classi a TP N. e %		Nei plessi con TP	Nelle classi CO" TP
1	2	3	4	5	6	7
1972-73	753	264.515	107.137 40,50	93.174 86,96	123,73	15,52
1973-74	1.046	388.556	163.055 41,96	143.702 88,13	137,38	17,35
1974-75	1.391	469.982	210.444 44,78	194.499 92,42	139,83	14,73
1975-76	1.602	487.463	202.948 41,63	189.978 93,61	118,59	14,31
1976-77	1.876	552.947	249.366 49,09	220.486 88,42	117,52	16,64
1977-78	2.125	664.364	285.370 42,95	264.158 92,57	124,31	17,83

Nota: Le percentuali della colonna 4 sono calcolate sul valore assoluto della colonna 3; quelle della colonna 5 sul valore assoluto della colonna 4.

L'elevata positività del dato, però, non consente valide extrapolazioni, quali ad esempio l'emanazione di una norma giuridica che renda obbligatoria la frequenza delle attività di tempo pieno. E ciò perché i plessi oggetto d'indagine non sono un **campione**, non sono cioè rappresentativi dell'universo dei plessi italiani. Comunque, resta il fatto rilevante che oltre il 90% degli allievi iscritti alle classi innovative si è impegnato partecipando a tutte le attività del nuovo tipo di scuola.

2.2. ALUNNI NON PARTECIPANTI ALLE ATTIVITÀ AGGIUNTE.

Nonostante la positività del dato precedente, occorre porsi il problema: perché una parte degli allievi, pur essendo iscritti alle classi innovative non partecipa a tutte le attività scolastiche che si svolgono a favore di quella classe e, in particolare, perché non si impegna nelle attività di tempo pieno?

Si è cercata l'a risposta nel biennio 1973-74/1974-75 inserendo nel questionario l'item seguente:

Quali sono i motivi prevalenti (comprovati da osservazioni dirette o da informazioni ricavate indirettamente e presumibili) che non consentono a tutti gli allievi la frequenza completa?

- Difficoltà di ordine economico (bambini occupati nel lavoro domestico, rurale, di azienda familiare ecc.)
- Impossibilità dei familiari di accompagnare gli alunni
- Altri (specificare):

Le prime sei colonne della *tavola* 9 riportano i dati, fra i quali sensibile è la percentuale dei plessi nei quali si incontrano difficoltà nell'accompagnare i figli a scuola, minore invece la percentuale dei plessi nei quali prevalgono motivi di tipo economico. Rilevante è la percentuale dei plessi in cui vi sono cause diverse da quelle indicate; specificandole, è stato registrato (si citano le più frequenti): 'mancanza di insegnanti per le attività integrative', 'per la scarsa collaborazione fra insegnanti di classe e insegnanti delle attività integrative', 'per l'eccessiva distanza fra abitazione e scuola', 'perché la scuola non offre un'adeguata assistenza', 'per l'incomprensione da parte dei genitori dell'importanza delle attività integrative', 'per impegni pomeridiani extrascolastici già assunti per il figlio', 'per frequentare doposcuola privati', 'perché la mensa funziona per un periodo troppo limitato per mancanza di viveri', 'necessità dei genitori di avere i figli in casa dopo le ore scolastiche', 'perché nel pomeriggio a scuola si gioca: così credono molti genitori', 'perché è meglio fare i compiti a casa anziché correre saltare cantare', 'nel pomeriggio non tutti i maestri sono bravi'.

TAVOLA 9. - ALUNNI NON PARTECIPANTI:
MOTIVI DELLA NON PARTECIPAZIONE E ANDAMENTO DEGLI ABBANDONI

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Motivi prevalenti "on frequenza nei plessi				Andamento della frequenza				Totale alunni non partecipanti N. e %
		Economici N. e %	Difficoltà accompagnare figli N. e %	Altri N. e %	Totale plessi	Mai frequentato N. e %	Cessata da ottobre a dicembre N. e %	Cessata da gennaio a marzo N. e %	Cessata da aprile a giugno N. e %	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1972-73	753	—	—	—	—	—	—	—	—	—
1973-74	1.046	87 18,91	169 16,16	204 19,50	460 43,98	15.258 78,84	1.625 8,40	2.470 12,76	—	19.353 11,87
1974-75	1.391	64 4,60	109 7,84	212 15,24	385 27,68	10.335 64,82	2.229 13,98	2.000 12,54	1.381 8,66	15.945 7,58

Nota: Le percentuali delle colonne 3, 4 e 5 sono calcolate sul valore assoluto della colonna 6; quelle delle colonne 7 ÷ 10 sono calcolate sul valore assoluto della colonna 11; le percentuali della colonna 11 sul valore assoluto annuale degli iscritti.

Per approfondire ulteriormente la comprensione di tali dati si è chiesto:

Quanti alunni non hanno mai partecipato	n.
Quanti hanno smesso di parteciparvi:	n.
da ottobre a dicembre 1975	n.
da gennaio a marzo 1976	n.
da aprile al 1° giugno 1976	n.
totale	n.

Dalle colonne 8, 9 e 10 della *tavola 9* risulta che fra gli alunni impegnati nell'innovazione hanno smesso di parteciparvi: il 21,16% nel 1973-74 e il 35,10% nel 1974-75. Sono dati che pongono precisi problemi. Le ipotesi potrebbero essere numerose (carenze di vario tipo nello svolgimento delle attività aggiunte; difficoltà irrisolte nel rinnovare la scuola; reazione all'innovazione verificatasi anche nei genitori; contraddittori atteggiamenti e condotte fra titolari delle classi e insegnanti-aggiunti; ecc.), ma non si hanno dati obiettivi su cui fondare asserzioni. Si è cercato tuttavia di indagare anche in un'altra direzione chiedendo:

In quale misura la **frequenza facoltativa** degli alunni durante le 'ore aggiuntive' compromette l'esperienza innovativa?

Lieve Scarsa Sensibile Rilevante

I dati emersi relativi al triennio 1973-76 sono trascritti nella *tavola 10*, dalla quale emerge:

a) le percentuali più elevate riguardano le alternative *sensibile e rilevante*;

b) l'andamento percentuale di queste alternative è, sostanzialmente, crescente, mentre quello delle altre due (*lieve, scarso*) è decrescente;

c) i valori assoluti e percentuali del grado *sensibile* sono i più consistenti e, forse, i più realistici. La leggera flessione nel loro ritmo di ascesa nel 1975-76 non erode il loro carattere descrittivo: i valori percentuali delle altre alternative relativi allo stesso anno sono tutti diminuiti, e particolarmente i primi due (colonne 3 e 4).

TAVOLA 10. — INCIDENZA DELLA PARTECIPAZIONE FACOLTATIVA ALL'INNOVAZIONE

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Incidenza partecipazione facoltativa all'innovazione				
		Lieve N. e %	Scarsa N. e %	Sensibile N. e %	Rilevante N. e %	Omesse N. e %
1	2	3	4	5	6	7
1972-73	753	—	—		—	—
1973-74	1.046	217 20,75	170 16,25	393 37,57	171 16,35	95 9,08
1974-75	1.391	233 16,75	174 12,51	664 47,74	320 23,00	—
1975-76	1.602	241 15,04	119 7,43	896 55,93	346 21,60	—
1976-77	1.876	—	—			—
1977-78	2.125	—	—			—

2.3. ALUNNI HANDICAPPATI

Si è già rilevato che nel 1974-75 un numero notevole di plessi con classi differenziali e con classi speciali oppure di plessi speciali in istituto convitto 0 non istituto convitto avevano già 'awiato' il tempo pieno (cfr. *tavola 5*, colonne da 5 a 8).

Nell'anno 1975 il Ministero della P. I. ha impresso all'integrazione nelle scuole comuni degli allievi in difficoltà un ritmo rilevantissimo. Sulla base di un documento elaborato da esperti¹, ha emanato e fatto emanare, nello stesso anno, un ampio organico importante complesso di norme ammini-

¹ *Documento conclusivo dei lavori della Commissione ministeriale di studio presieduta dalla sen. Falcucci.*

La commissione era stata insediata con decreto del Ministro Malfatti il 15 giugno 1974; ha concluso i suoi lavori nel gennaio 1975.

strative², integrate validamente poi negli anni successivi ³. Sul nuovo atteggiamento del Ministero e sulla formulazione della normativa citata probabilmente hanno contribuito le esperienze innovative realizzate ex art. 1/820. L'asserzione è meno arbitraria di quanto possa a prima vista sembrare. Infatti atteggiamento e normativa sono fondate su una solida convinzione che gli alunni con problemi debbono poter di-

² C. M. 8 agosto 1975, n. 227: *Interventi a favore di alunni handicappati: programma per l'anno scolastico 1975-76* (si delinea il prototipo di scuola comune proposto in una sezione del documento conclusivo della Commissione Falcucci; si danno anche disposizioni sulle modalità del reperimento e inserimento degli allievi, sui criteri organizzativi e di funzionamento del tipo di scuola proposto e si costituisce presso l'ufficio del Provveditorato un gruppo di lavoro: un ispettore tecnico periferico, un preside, un direttore didattico, 3 docenti esperti in educazione speciale) col compito di assistere i provveditori nella scelta delle scuole e di seguirne l'attività.

C. M. del 5 settembre 1975, n. 235: *Iscrizioni alla scuola materna di bambini handicappati*.

D. P. R. 31 ottobre 1975, n. 970: *Norme in materia di scuola avente particolari finalità* (si tratta di scuole che hanno sezioni o gruppi di sezioni speciali di scuola materna, classi o gruppi di classi speciali di scuola elementare, secondaria e artistica).

D.I. 18 dicembre 1975: *Norme tecniche aggiornate relative all'edilizia scolastica* (si ricordano i due seguenti passi: «3.0.7 l'edificio scolastico dovrà essere tale da assicurare una sua utilizzazione anche da parte degli alunni in stato di minorazione fisica (...) 3.8.2 allo scopo di assicurare anche ai minorati fisici l'uso indiscriminato dei locali scolastici, le scuole con più di un piano dovranno essere munite di ascensore tale da poter contenere una sedia a rotelle e un accompagnatore, nel rispetto delle norme ENPI »).

³ C. M. del 2 marzo 1976, prot. n. 680: *Integrazione degli alunni handicappati nella scuola comune. Processo di formazione del personale scolastico*.

C. M. del 29 settembre 1976, n. 228: *Iniziativa per l'inserimento degli alunni handicappati nelle scuole comuni, anno scolastico 1976-77*.

Circolare dell'Ufficio studi e programmazione, Ufficio speciale handicappati, del 19 marzo 1977, n. 88 (prot. 1.011): *Aggiornamento professionale del personale ispettivo, direttivo e docente in maniera di integrazione scolastica degli handicappati*.

D. M. 3 giugno 1977: *Approvazione dei programmi dei corsi di specializzazione per il personale direttivo, docente ed educativo da proporre alla scuola e istituzioni che perseguono particolari finalità*. Al decreto sono allegati i programmi del biennio di cui consta il corso.

C. M. 3 agosto 1977, n. 216: *Iniziativa per l'inserimento degli alunni handicappati nelle scuole comuni e attività dei 'gruppi di lavoro' per l'anno scolastico 1977-78*.

Nello stesso anno 1977, è apparsa la legge n. 517 che in vari articoli fa espliciti riferimenti ad alunni portatori di handicaps (artt. 2, 7, 10).

Si può notare che per rendere più efficace il processo di integrazione di alunni in difficoltà nelle classi comuni si è organizzata la *formazione degli educatori* con nuovi corsi biennali di specializzazione; provveduto a formare corsi specifici di *aggiornamento professionale* del personale ispettivo direttivo e docente; costituito nell'ambito dei Provveditorati agli studi uno specifico *Gruppo di lavoro*.

ventare, anch'essi, protagonisti della loro crescita e del loro sviluppo. Ciò può realizzarsi soltanto disponendo di una struttura scolastica capace di porre l'allievo con handicap nelle condizioni di partecipare, nella misura più attiva che gli sia consentita, alle attività che si svolgono nell'ambiente in cui vive. E la scuola ritenuta più idonea è, lo si è detto in maniera esplicita, quella a tempo pieno.

Dall'anno scolastico 1975-76 si è inserito nel questionario un item sull'integrazione degli allievi in difficoltà nei plessi innovativi di tipo normale (nella *tavola 5* risulta che sin dai primi anni di applicazione dell'art. 1/820 scuole con classi differenziali o classi speciali e scuole speciali in istituto convivito 0 non in istituto avevano già avviato il tempo pieno; colonne da 5 a 8). I dati emersi compaiono nella *tavola 11*, dalla quale si rileva che un numero elevato di plessi (sempre oltre il 60%) effettua tale integrazione. È un dato rilevante anche se si considera la percentuale più bassa: nel 1977-78, n. 1.296 su 2.195 plessi accoglievano alunni handicappati.

TAVOLA 11. — PLESSI CHE EFFETTUANO L'INTEGRAZIONE
DI ALUNNI CON HANDICAP

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Integrazione alunni con handicap		
		SI N. e %	NO N. e %	Omesse N. e %
1	2	3	4	5
1972-73	753		—	—
1973-74	1.046	—	—	—
1974-75	1.391	—	—	—
1975-76	1.602	842 52,56	725 45,26	35 2,18
1976-77	1.876	1.200 63,97	632 33,69	44 2,34
1977-78	2.125	1.296 60,99	747 35,15	82 3,86

3.

IL PERSONALE IN SERVIZIO NELLE SCUOLE CHE 'AVVIANO IL TEMPO PIENO'

3.1. INSEGNANTI.

3.1.1. *Premessa*

L'art. 1/820/ 197 1 sancisce: « Le attività integrative » e « gli insegnamenti speciali... , saranno svolti in ore aggiuntive... con compito specifico, da insegnanti elementari di ruolo»).

È questo il disposto con cui il legislatore prescrive, nelle scuole che 'avviano' il tempo pieno, la presenza di altri insegnanti oltre ai titolari di classe. Agli 'aggiunti' non ha dato un nome specifico. Infatti, nel secondo comma dello stesso articolo, quando stabilisce che fra tutti gli insegnanti si debbono instaurare *rapporti collaborativi*, li chiama « insegnanti delle attività integrative e degli insegnamenti speciali»». In questa sede, per evitare qualsiasi equivoco, saranno indicati col termine generico di 'aggiunti' che è, poi, quello ordinariamente usato.

Le *Direttive* del febbraio 1972 delineano la *ratio* di tale norme e ne ampliano la portata: «il fatto educativo scolastico, superato il momento tradizionale del *solo insegnamento*, tende a realizzarsi attraverso una successione organica ed unitaria dei momenti educativi (...), avvalendosi non più soltanto del rapporto docente unico-alunno, ma anche dell'intervento di diversi insegnanti (...).» E la 'diversità' degli insegnanti poteva essere accentuata per formazione, competenza, posizione giuridica, condizione professionale. Lo consen-

tono le stesse *Direttive ministeriali* quando, nell'ambito del periodo ora citato indicano, come linea generale di orientamento operativo, che: «Il fatto educativo scolastico (...) è aperto anche ad agenti culturali esterni alla scuola» (corsivo nostro) e ciò proprio perché «possa avvalersi di una pluralità d'interventi, di linguaggi, di esperienze (...)».

Occorreva quindi che le rilevazioni annuali avessero anzitutto l'obiettivo di esplorare sul gruppo delle persone (quantità, qualità, tipi di attività svolte) che nelle scuole innovative avevano affiancato gli 'insegnanti di classe'.

Si trattava, in sostanza, di rilevare come erano costituite le équipes degli operatori. Si può premettere che, oltre ai tre tipi di insegnanti di base indicati dal legislatore, nelle scuole innovative operavano: insegnanti non di ruolo di scuola elementare (ad esempio, insegnanti del doposcuola); esperti in qualche disciplina in servizio presso altri gradi scolastici (per esempio, docenti di ruolo e non di ruolo della scuola media specializzati in musica o attività tecniche); esperti in specifiche attività che non prestavano servizio in nessuna scuola; insegnanti nominati dalle amministrazioni comunali.

3.1.2. *Insegnanti ex art. 1/820.*

Gli educatori che nei sei anni considerati hanno prestato servizio nelle scuole innovative non erano tutti di ruolo né tutti insegnanti elementari, come sancisce l'articolo citato. Comunque, il gruppo degli 'aggiunti' comprende anzitutto quelli autorizzati dal Ministero e nominati dal Proweditore agli studi sulla base della legge 820.

Sulle modalità con cui individuare la *necessità* di istituire posti di insegnante-aggiunto e sulla *procedura amministrativa* da seguire si è già detto (cfr. 1.2.); circa il *criterio* con cui determinare il numero degli insegnanti da aggiungere in ciascun plesso innovativo, l'art. 1/820 testualmente dispone: «Per ogni 25 ore settimanali destinate alle attività [integrative] e agli insegnamenti [speciali] (...) è istituito un posto di insegnante elementare di ruolo ».

Si tratta di un criterio nuovo nella nostra legislazione scolastica: tali posti non vanno istituiti sulla base del numero degli allievi, ma sulla base del numero delle ore necessarie per svolgere l'intero volume di attività integrative e di insegnamenti speciali che si ritiene *necessario* aggiungere alle 'attività scolastiche tradizionali'.

La *tavola 12* riporta dati sul numero degli aggiunti che nei singoli anni hanno affiancato i titolari delle classi. Dalle colonne 3, 4 e 5 si nota che nei primi quattro anni vi è stato un incremento percentuale rilevante, rispetto ai titolari delle classi innovative che va dal 65,20% al 79,61% nei due ultimi anni si è registrata invece una riduzione sensibile: le percentuali degli aggiunti scendono dal 79,61% al 71,54% per giungere poi al 70,43 %.

I rapporti fra: aggiunti/titolari, classi/aggiunti, alunni/aggiunti, aggiunti/plessi sono riportati nelle colonne 5, 8, 9 e 10 della stessa tavola. L'ultimo offre un indice grossolano, ma può dare una generica indicazione sulla densità media degli aggiunti nei plessi sul piano nazionale.

Dall'esame di tali rapporti emerge:

a) il numero degli aggiunti in nessun anno ha eguagliato il numero degli insegnanti titolari delle classi innovative (sul piano nazionale, non si è mai raggiunto il raddoppio dei docenti; cfr. anche colonne 3 e 4);

b) gli insegnanti-aggiunti hanno operato in più classi: le medie annuali delle classi per insegnante si aggirano nell'ambito di una gamma che va da 1,43 a 1,79;

c) gli aggiunti hanno operato su un gruppo di allievi piuttosto elevato, costituito da una gamma che va da 21,59 a 27,53. La media delle medie annuali del numero degli allievi affidati all'insegnante-aggiunto è poco più di 24.

L'andamento annuale di questo ultimo dato è regressivo fino al 1975-76; poi, nel 1977, ricomincia a risalire con una progressione costante. Tale aumento del numero degli alunni per insegnante-aggiunto si spiega soprattutto col fatto che negli ultimi due anni considerati si è registrato un sensibile

TAVOLA 12. — INSEGNANTI TITOLARI DELLE CLASSI INNOVATIVE E INSEGNANTI-AGGIUNTI;
 MODALITÀ DI RECLUTAMENTO. MEDIE DEGLI INSEGNANTI PER PLESSO,
 DELLE CLASSI PER INSEGNANTE, DEGLI ALUNNI PER INSEGNANTE

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Insegnanti			Insegnanti aggiunti				
		Titolari N.	Aggiunti ex art. 1/820 N. e %	Rapporto agg./titol.	Nominati		Rapporti		
					Su domanda N. e %	A invito N. e %	Classi/ins.	Alunni/ins.	Ins./plessi
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1972-73	753	5.153	3.360 65,20	0,65	2.324 69,17	1.036 30,83	1,79	27,73	4,46
1973-74	1.046	8.121	5.783 71,21	0,71	4.133 71,47	1.650 28,53	1,43	24,83	5,53
1974-75	1.391	10.555	7.606 72,06	0,72	6.478 85,17	1.128 14,83	1,74	25,57	5,47
1975-76	1.602	11.052	8.799 79,61	0,80	7.500 85,24	1.299 14,76	1,62	21,59	5,49
1976-77	1.876	13.791	9.866 71,54	0,72	—	—	1,59	22,34	5,25
1977-78	2.125	15.983	11.257 70,43	0,70			1,44	23,47	5,29

aumento di scuola 'con attività integrative', nelle quali anche un solo insegnamento integrativo svolto da un insegnante coinvolge, perlopiù, un numero elevato di alunni appartenenti a diverse classi. Ciò vale soprattutto per alcuni insegnamenti, quali: attività musicali, ludiche, di socializzazione, ginnico-sportive, ricerca ambientale, seconda lingua.

Nelle prime quattro indagini annuali (1972-1976) si è domandato anche se gli insegnanti nominati ex art. 1/820 «hanno chiesto spontaneamente l'assegnazione» oppure «sono stati invitati» a prestare servizio in un plesso innovativo (cfr. colonne 6 e 7). Si rileva con immediatezza che i dati della colonna 6 (hanno chiesto spontaneamente) presentano un andamento spiccatamente crescente, tanto da passare dal 69,17% all'85,24%. Si tratta di un dato rilevante che potrà essere meglio compreso dopo l'esame dei criteri con cui avrebbero dovuto essere *scelti* gli insegnanti aggiunti.

Poiché il Ministero della P. I. non sempre ha potuto autorizzare l'istituzione di tutti i posti richiesti tramite i Provveditorati, si è chiesto se i posti di insegnante-aggiunto assegnati fossero stati *sufficienti* o *insufficienti*. Si era consapevoli della difficoltà di ottenere risposte pienamente obiettive, anche perché tale numero è condizionato, nei singoli plessi, dal tipo di progetto innovativo e soprattutto dal fatto che il posto-insegnante può essere istituito quando necessitano 25 ore alla settimana di attività, oltre a quelle curricolari. Pur sapendo di dover assumere poi tali dati con estrema cautela si è posto il seguente quesito:

Per realizzare il progetto innovativo in atto, gli insegnanti aggiunti sono risultati:

— (omissis)

— in numero **sufficiente?**

SÌ NO

Se **insufficienti**, quanti **altri** ne occorrerebbero? n.

I dati emersi nei singoli anni risultano dalle colonne 3, 4 e 5 della *tavola 13*, dalla quale si rileva:

a) l'andamento progressivo delle percentuali della colonna 3 dal 1974-75 al 1977-78. Una corretta interpretazione

di questo dato richiede di tener presente che nell'ultimo biennio (1976-78) vi è stato un rilevante aumento di ' scuole con attività integrative';

TAVOLA 13. - PARERI SULLA SUFFICIENZA NUMERICA
E SULL'IDONEITÀ DEGLI INSEGNANTI AGGIUNTI

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Insegnanti aggiunti					
		Sufficienza numerica			Idoneità al progetto		
		SI N. e %	N O N. e %	Ne occorre- rebbero N.	SI N. e %	In parte N. e %	NO N. e %
1	2	3	4	5	6	7	8
1972-73	753	—	—	—	—	—	—
1973-74	1.046	516 49,33	530 50,67	2.039	754 72,08	283 27,06	9 0,86
1974-75	1.391	636 45,72	755 54,28	3.222	1.088 78,22	290 20,85	13 0,93
1975-76	1.602	819 51,12	783 48,86	2.507	1.283 80,09	318 19,85	1 0,06
1976-77	1.876	1.076 57,36	800 42,64	2.287	—	—	—
1977-78	2.125	1.272 59,86	853 40,14	2.209		—	—

b) i plessi che stimano insufficienti il numero degli insegnanti aggiunti sono, nel 1977-78 e nonostante la progressiva regressione percentuale, il 40,14%;

c) in ciascun anno l'elevato numero di plessi dichiaratisi insoddisfatti del numero degli aggiunti, ha dichiarato che sarebbero stati necessari oltre 2.000 insegnanti in più per realizzare il progetto innovativo.

3.1.3. Criteri di scelta degli 'aggiunti'.

L'art. 1/820/ 197 1 ha stabilito che gli insegnanti-aggiunti svolgono attività integrative e insegnamenti speciali ' con compito specifico'.

Il termine 'specifico' sembra riferirsi sia al *tipo* di attività sia al *modo* con cui svolgerla. Detto altrimenti, un'attività integrativa o un insegnamento speciale deve essere svolto da un insegnante aggiunto e non in maniera artigianale, generica, non qualificata — come avviene nella scuola con 'impostazione pedagogica tradizionale' —, ma con le modalità di chi compie un'attività specialistica, e quindi con maggiore capacità, competenza e tecnicità; in breve, con 'specificata competenza professionale'.

È, questa, l'interpretazione data dal Ministro, su parere conforme del Consiglio Superiore (ora Nazionale), nel decreto del febbraio 1972, quando stabilisce: <(L'inserimento di attività ed insegnamenti speciali nella vita della scuola *comporta* (...) l'utilizzazione di insegnanti preparati (...) al loro specifico intervento educativo >.

Il principio della competenza viene poi precisato dalle stesse *Direttive* là dove definiscono che cosa deve intendersi per 'attività aggiunte'. Testualmente affermano:

a) « Le *attività integrative* (...) possono investire tutte le discipline di studio — *non esclusi gli insegnamenti speciali* — approfondendone con tecniche adeguate, aspetti e applicazioni particolari (...)» (il corsivo è nostro);

b) *Gli insegnamenti speciali* si riferiscono a quei contenuti che, indipendentemente dal fatto di rientrare o meno nelle indicazioni dei programmi scolastici, richiedono all'insegnante una particolare qualificazione e una preparazione specifica non prevista dal suo normale curriculum di studio e abilitano a loro volta, l'alunno ad una specifica acquisizione e competenza ».

Anche le circolari annuali sull'applicazione dell'art. 1/820 riaffermano tutte — sia pure con accentuazioni diverse, forse ad eccezione di quella diramata il 30 luglio 1977, n. 210

(prot. 3364) – il criterio della competenza chiaramente delineato già nella prima, Questa (n. 58/1972), anzi, indica – recependo letteralmente il parere della terza Sezione del Consiglio Nazionale – anche alcune modalità concrete che possono maggiormente garantire la validità della scelta: le attività *aggiunte* « sono da affidare (...) ad insegnanti elementari di ruolo di *specifica ed accertata* competenza (...). La competenza professionale (...) non è da accertare esclusivamente o principalmente sulla base di diplomi o attestati, ma attraverso la *valutazione di una concreta ed effettiva idoneità* (alla quale naturalmente potrebbero anche non corrispondere i titoli specifici), rilevabili possibilmente con *prove attitudinali* o sulla base di documentazione di esperienze positive già svolte » (corsivo nostro).

Lo stesso art. 1/820 delinea anche un'altra caratteristica personale che dovrebbero possedere gli insegnanti aggiunti (e anche gli insegnanti titolari che hanno deciso di realizzare l'innovazione dell'art. 1/820): il possesso di *attitudini collaborative*. Nel secondo comma infatti prescrive: « Il conseguimento dello scopo (...) dovrà scaturire dalla collaborazione, anche mediante riunioni periodiche » di tutti gli insegnanti.

Le *Direttive di orientamento* approfondiscono il concetto di collaborazione fra gli insegnanti nel seguente modo: « La pluralità degli interventi e la necessaria unità dell'azione educativa esigono la convergenza di tutte le attività all'effettiva animazione del processo formativo dell'alunno. Questo dà significato alla *necessità di collaborazione...* fra gli insegnanti, sia *per la specifica identificazione delle finalità* che si vogliono conseguire in relazione all'ambiente in cui la scuola opera, sia per l'individuazione dei criteri, modalità, mezzi *per la realizzazione* delle attività programmate » (il corsivo è nostro).

In breve, la collaborazione deve essere costante, deve investire tutte le fasi del processo educativo che, essenzializzate, sono:

a) *programmazione educativa* mediante riunioni periodiche;

- b) *realizzazione* di quanto programmato;
- c) *verifica* dei risultati.

In realtà, di quest'ultima fase non vi è cenno fra le prescrizioni dell'art. 1/820 né delle *Direttive*, ma è implicito: la programmazione degli interventi successivi postula la valutazione dei risultati già conseguiti.

È appena il caso di rilevare che il *principio della programmazione* è stato delineato precisamente nella normativa di base dell'innovazione, nell'art. 1/820, anche se in maniera rapida e sintetica. Sarà poi la legge 517/77 a prescriverlo con maggiori dettagli e ad investirne anche gli organi collegiali.

Oltre ai due criteri di scelta già ricordati, le *Direttive* ne richiedono un altro, quello *dell'effettivo impegno verso l'innovazione scolastica* consentita dall'art. 1/820. Infatti, esse testualmente dispongono: fra gli «elementi che si possono definire validi per l'organizzazione, lo svolgimento e la finalizzazione delle attività integrative e degli insegnamenti speciali... non si può prescindere... da un accurato accertamento delle disponibilità dell'impegno verso la sperimentazione da parte degli insegnanti », ovvero dalla «utilizzazione di insegnanti preparati non soltanto nel loro specifico intervento educativo, ma anche alla dinamica nuova della vita scolastica e dei suoi rapporti» poiché la «nuova realtà scolastica (...) deve investire 'tutta' la comunità della scuola».

In breve, per quanto disposto dall'art. 1/820 e dal D. M. 28 febbraio 1972, gli insegnanti da proporre allo svolgimento delle attività integrative e degli insegnamenti speciali debbono presentare le *tre* seguenti caratteristiche personali: *specifica competenza professionale; attitudini collaborative; effettive disponibilità ed impegno verso l'innovazione*. Si tratta, a guardar bene, di un preciso 'profilo professionale', che consta, poi, di caratteristiche personali di difficile individuazione e valutazione, ma che comunque debbono essere oggetto del più 'accurato accertamento'.

È facile intuire che qualora la scelta si fosse dovuta compiere fra un gruppo di persone poco numeroso sarebbe stato estremamente difficile o, forse, addirittura impossibile trova-

re educatori con *tutte e tre le caratteristiche* elencate. Ma proprio perché *non si derogasse dall' 'accuratezza dell' accertamento'* e dai criteri stabiliti il Ministero ha introdotto un altro criterio selettivo, quello delle *territorialità*. È, questo, il criterio suggerito dalla terza Sezione del Consiglio Nazionale col parere n. 492 emesso in data 5 febbraio 1972, inserito poi letteralmente dal Ministero nella circolare n. 58 del 1972: «La scelta del personale insegnante (...) non può aver luogo, necessariamente, in un ambito troppo limitato (ad esempio, il circolo didattico), ma deve potersi estendere ad un ambito più vasto (ad esempio, la circoscrizione scolastica o la provincia)».

Per rilevare come nella realtà si erano scelti gli 'aggiunti' si è chiesto:

La scelta di detti insegnanti è avvenuta **prevalentemente** (si possono segnare più alternative):

- sulla base di documentate esperienze già svolte
- dietro presentazione di diplomi e titoli
- mediante esami attitudinali
- su segnalazioni di autorità scolastiche
- su segnalazione di competenti in materia
- con altri criteri (specificare): . . .

L'indagine in tale direzione si è effettuata soltanto nel primo triennio. I dati relativi ai criteri realmente adottati sono indicati nella *tavola 14*.

Le risposte più frequentemente date all'ultima alternativa, quella aperta, sono: 'conoscenza della materia e attitudine all'insegnamento'; 'su segnalazione dei titolari della classe'; 'preferendo gli insegnanti del luogo, titolari in altre sedi'; 'in base alla conoscenza e fiducia del direttore didattico'; 'dal Proweditore agli studi'; 'perché risultato in seguito a soppressione di pluriclassi'; 'perché in assegnazione provvisoria'; 'erano a disposizione della direzione didattica'; 'perché a disposizione per esigenze di allattamento'.

Sono precisazioni significative perché la variabile insegnante-aggiunto correla altamente con l'efficacia dell'innovazione. Il legislatore e soprattutto il Ministero hanno mostrato

TAVOLA 14. – CRITERI CON CUI SONO STATI SCELTI GLI INSEGNANTI AGGIUNTI

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Criteri di scelta adottati					Idoneità dei criteri adottati		
		Esperienza N. e %	Titoli e diplomi N. e %	Esami attitudinali N. e %	Segnalazione autorità scolastiche N. e %	Segnalazione competenti in materia N. e %	Altri N. e %	SI in plessi N. e %	NO in plessi N. e %
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1972-73	753	505 67,06	127 16,87	42 5,58		—	79 10,49	—	—
1973-74	1.046	442 42,26	154 14,72	49 4,68	336 32,12	22 2,10	302 28,88	781 74,67	265 25,33
1974-75	1.391	670 48,17	322 23,15	58 4,18	506 36,38	55 3,95	396 28,47	994 71,46	397 28,54
1975-76	1.602		—		—	—	—		—
1976-77	1.876		—	—		—	—	—	—
1977-78	2.125	—			—	—	—		

Nota: Le percentuali superano il 100% perché spesso sono stati adottati più criteri

molta cura nel definire i criteri da seguire nella scelta degli 'aggiunti'. Non averli seguiti e avere invece utilizzato insegnanti 'a disposizione' e, magari, 'per esigenze di allattamento' o 'in assegnazione provvisoria' o 'perché risultano da pluriclassi soppresse', vuol dire, perlopiù, introdurre nel processo innovativo variabili che possono diminuire la positività dei risultati. Va anche rilevato che tali 'Altri criteri' dopo un 10,49% del primo anno sono aumentati in maniera rilevante, in valori assoluti e percentuali (oltre il 28%). Questi dati però sono stati raccolti fino al 1974-75.

Per un biennio (1973-75) si è chiesto anche di esprimere un giudizio di valore su criteri adottati col seguente item:

I criteri di scelta degli insegnanti 'aggiunti' (ex art. 1/820) possono valutarsi idonei? SÌ NO
Se NO, quali si ritengono più efficaci?

I dati raccolti appaiono nelle colonne 9 e 10 della stessa *tavola 14*. Si nota che circa 3/4 delle équipes ritengono che i criteri adottati siano idonei. Tuttavia, il compenso nel secondo anno è stato lievemente inferiore.

Per un triennio (1973-74/1975-76) si è tentato di esplorare anche sull'*idoneità* degli insegnanti-aggiunti in rapporto alle esigenze dell'innovazione programmata. Viva era la consapevolezza delle difficoltà cui si andava incontro e, nel contempo, non si attendeva di ottenere dati del tutto obiettivi. Tuttavia, si riteneva che qualche indicazione, da assumere poi con molta cautela, avrebbe potuto emergere perché:

a) la risposta doveva essere formulata concordemente dall'intero gruppo degli operatori;

b) durante il processo di definizione della risposta avrebbe dovuto essere presente, e con possibilità di intervento attivo, il direttore didattico che — lo si doveva ipotizzare — conosceva già l'andamento ed i risultati del lavoro svolto nel plesso;

c) non si chiedeva un giudizio, nemmeno generico, sui singoli insegnanti-aggiunti, ma sull'intero gruppo;

d) era legittimo supporre che non di rado gli operatori, titolari e aggiunti, avessero potuto awertire qualche limite di fronte alla realizzazione degli obiettivi previsti dal progetto, anche perché il numero degli aggiunti assegnati era inferiore, come risulta dalla precedente *tavola 13*, al numero di quelli richiesti e in una percentuale complessiva di plessi che si aggira intorno al 45%.

Tenendo conto di tale complesso di motivi, il quesito proposto è stato così formulato:

Per realizzare il progetto sperimentale in attuazione, gli insegnanti aggiunti sono risultati:

a. sostanzialmente idonei? SÌ IN PARTE NO

È risultato (*tavola 13*, colonne 6, 7 e 8) che, nei vari anni, gli insegnanti aggiunti sono stati considerati:

a) *idonei* in una gamma percentuale progressiva che va dal 72,08% all'80,09%;

b) *parzialmente idonei* in una gamma regressiva che va dal 27,06% al 19,85%;

c) *inidonei* in una percentuale che resta sempre al di sotto dell' 1% .

Le percentuali piuttosto elevate sull'*idoneità parziale* fanno ipotizzare che, oltre a condizioni soggettive, vi fossero condizioni oggettive operanti in qualche misura negativamente sull'efficacia dell'innovazione.

Avendo già ipotizzato che gli aggiunti non fossero idonei in tutti i plessi e tenendo presente i problemi più rilevanti che emergevano negli anni 1973-74 e 1974-75, sono stati posti i seguenti quesiti:

**In quale misura incide sfavorevolmente sull'andamento dell'innovazione:
a. la non **stabilità** degli insegnanti aggiunti e di quelli in organico (trasferimento, assegnazione ad altra sede ecc.)?**

Lieve CI Tollerabile Rilevante Proibitiva

b. la mancanza di un'apposita graduatoria di Circolo relativa a ciascuna attività avviata da cui trarre supplenti nelle assenze degli insegnanti aggiunti?

Lieve Tollerabile Rilevante Proibitiva

c. il volontarismo o la mancanza di incentivi (retribuzione aggiuntiva, riconoscimento adeguato del nuovo tipo di servizio ecc.) per il maggiore e più intenso lavoro richiesto dal nuovo tipo di scuola?

Lieve Tollerabile Rilevante Proibitiva

I dati emersi compaiono nella *tavola 15*, che è una tavola molto interessante. Per agevolarne la lettura è stata essenzializzata nella analoga *tavola 16* che riporta le medie arrotondate delle percentuali del biennio considerato e che ordina le variabili secondo il grado di incidenza negativa. Da ambedue le tavole emerge che le équipes operanti nei plessi innovativi ritengono che:

a) tutte e tre le variabili in esame hanno una *rilevante* incidenza sfavorevole;

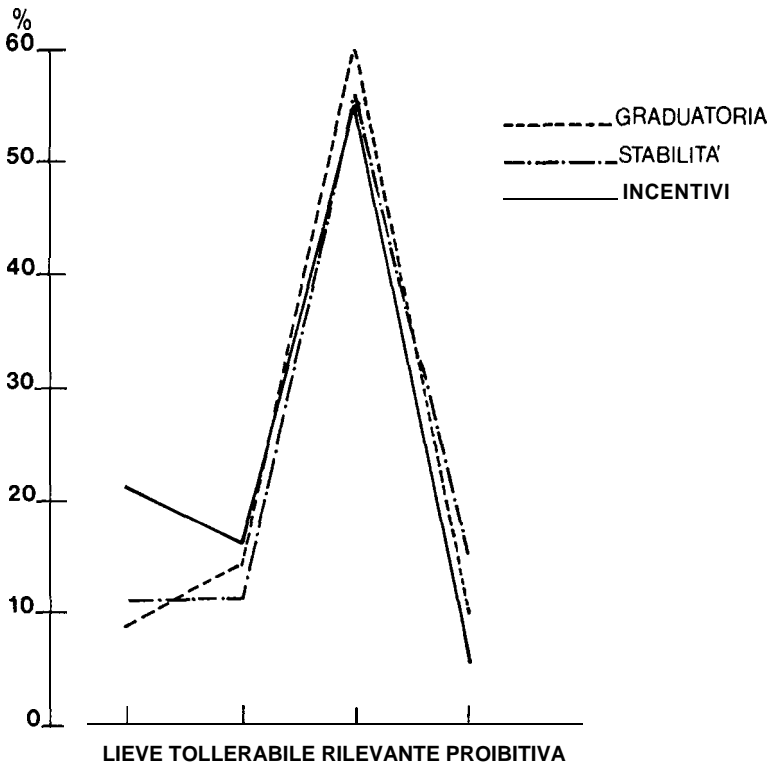
b) la più sfavorevole è la *mancanza di graduatoria* ;

c) la meno sfavorevole è la *mancanza di incentivi*.

TAVOLA 16. — GRADO DI INCIDENZA DELLE VARIABILI:
MANCANZA DI GRADUATORIA,
MANCANZA DI STABILITÀ,
MANCANZA DI INCENTIVI

N. ord.	Condizioni negative ipotizzate	Grado di incidenza			
		Lieve	Tollerabile	Rilevante	Proibitivo
1	mancanza graduatoria	10	15	59	16
2	mancanza stabilità*	12	12	56	10
3	mancanza incentivi	12	17	55	6

*N. 209 plessi nell'a. s. 197475 non hanno risposto sulla 'non stabilità'.



Pertanto gli operatori, pur assegnando adeguato valore agli incentivi, stimano che l'essere sostituiti da supplenti dotati di analoga competenza, perché tratti da una specifica graduatoria (ciò significa garanzia che il lavoro svolto non si perde ma viene portato avanti) e la sicurezza di restare per alcuni anni nei plessi innovativi (ciò significa maggiore coesione ed efficienza del gruppo affiancata dalla continuità e dal senso di essere coautori e corresponsabili dell'innovazione) incidono più intensamente sull'efficacia dell'innovazione.

Questa interpretazione viene consolidata dall'esame delle risposte date all'item aperto successivo così formulato:

Qualora si dovessero offrire incentivi a tutti gli insegnanti del TP (in organico e aggiunti) quali tipi di incentivi si ritiene siano più adeguati? .

Le risposte più frequenti si possono sostanzialmente raggruppare sotto le tre seguenti categorie:

a) incentivi economici già riconosciuti come *rilevanti* dal 54,07% (media biennale) dei plessi (ad esempio: ‘riconoscimento del nuovo tipo di servizio, anche sotto il profilo economico’, ‘perequazione tra orario di servizio in eccesso e compenso economico’, ‘maggiore retribuzione’);

b) miglioramenti delle condizioni di lavoro (ad esempio: ‘mezzi più idonei e attrezzature più adeguate’, ‘passaggio nell’organico del circolo’ (*sic!*), ‘aumento del contributo ministeriale’);

c) maggiori possibilità di riqualificazione professionale (ad esempio: ‘consentire di prestare servizio per brevi periodi in altre scuole a tempo pieno’, ‘scambi di insegnanti fra le varie scuole a tempo pieno’, ‘pubblicazione gratuita, a spese del prowditorato, delle più significative esperienze di tempo pieno’, ‘visite a scuole di avanguardia all’estero’).

Anche a tale quesito le risposte relative al miglioramento professionale e alle condizioni di lavoro dalle quali conseguono gratificazioni e autorealizzazioni fanno da promettente contrappeso a quelle relative agli incentivi economici.

3.1.4. Insegnanti non nominati ex art. 1/820.

Oltre agli insegnanti titolari delle classi e agli ‘aggiunti’ ex lege 820, nei plessi innovativi hanno operato, in tutti gli anni considerati, educatori non previsti dalla 820 e non nominati dai Proweditori agli studi. Erano addetti ai doposcuola istituiti dal Patronato scolastico (finché non è stato soppresso) o dal Comune oppure esperti in specifiche materie di studio o attività artigianali o professionali; alcuni prestavano servizio anche in gradi scolastici diversi, altri erano esperti in servizio nelle scuole speciali con funzione di logo-

pedisti, psicomotricisti, fisioterapisti. Il numero di questi ultimi, però, è stato sempre molto basso.

In generale:

a) gli insegnanti dei doposcuola sono stati inseriti nel gruppo dei docenti per la realizzazione integrale del progetto innovativo quando il Ministero aveva autorizzato soltanto una parte del numero dei posti-insegnante richiesti. I 'doposcuolisti', perlopiù, hanno accettato e si sono adeguati al tipo di lavoro programmato; nel contempo, il **team** degli educatori ha affidato loro il compito di svolgere attività nelle quali erano più versati;

b) gli esperti sono stati individuati e proposti dalle équipes dei docenti perché stimati più idonei fra quelli ritenuti capaci di contribuire alla realizzazione del progetto.

Sugli insegnanti non nominati ex art. 1/820 sono stati posti i seguenti quesiti:

Oltre agli insegnanti in organico ed a quelli aggregati, ex lege 820, sono impegnati nella sperimentazione anche altri insegnanti (del doposcuola, docenti di scuole medie ecc.)? SI NO

Se SI:

a. quanti sono? n . . .

b. chi li retribuisce? (Si possono segnare più alternative)

Patronato scol. Comune Altri (specificare):

.....
.....

c. senza di loro si potrebbe realizzare integralmente il disegno sperimentale progettato? SI NO

d. quale intensità di motivazione e di impegno mostrano nei confronti dell'innovazione in generale e del progetto da realizzare nel plesso?

Scarsa Media Elevata

La **tavola** 17 registra, nei singoli anni scolastici, in **quanti plessi** erano presenti gli operatori non nominati dal Provveditore ex art. 1/820, il loro *numero* complessivo e chi li ha retribuiti.

Si rileva una loro presenza massiccia nel 1973-74 (media 14,74 per i plessi indicati nella colonna 2; percentuale del

TAVOLA 17. - ALTRI INSEGNANTI NON NOMINATI EX ART. 1/820:
NUMERO E RETRIBUZIONE

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Altri insegnanti non nominati ex art. 1/820								
		Presenza				Retribuzione				
		SI N. e %	NO N. e %	N. e %	\bar{x} per plesso	Patronato scol. N. e %	Comune N. e %	Altri N. e %	Omesse N. e %	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1972-73	753	311 41,30	442 58,70	1.192 35,48	3,83	167 53,70	79 25,40	136 43,73		
1973-74	1.046	452 43,21	594 56,79	6.661 115,18	14,74	253 55,97	153 33,85	146 32,30		
1974-75	1.391	510 36,66	881 63,34	3.778 49,67	7,41	285 55,88	173 33,92	128 25,10		
1975-76	1.602	522 32,58	1.080 67,42	2.371 26,95	4,54	193 36,27	214 41,00	115 22,03		
1976-77	1.876	561 29,90	1.315 70,10	2.332 23,63	4,16	—	239 42,60	208 37,08	114 20,32	
1077-78	2.125	624 29,36	1.501 70,64	1.786 15,87	2,86	—	336 53,85	312 50,00		—

Nota: Le percentuali della colonna 5 sono state calcolate sul totale annuale degli aggiunti; le percentuali della colonna 3 e 4 sul valore assoluto della 2; quelle delle colonne 7 ÷ 10 sul valore assoluto della colonna 3.

115,18% del totale nazionale degli aggiunti), la quale, però, negli anni successivi è diminuita progressivamente, con una rapida caduta numerica negli anni 1974-75 e 1975-76 (dal 115,18% al 15,87%; media: dal 14,74 al 2,86).

Sulla presenza rilevante degli operatori non nominati ex art. 1/820 bisogna ancora ricordare che l'incremento annuale delle istituzioni dei posti ex 820, pur essendo stato sensibile, non è stato sufficiente a soddisfare tutte le richieste, numerosissime in ciascun anno. Certo, molte di queste sono espressioni dell'*esigenza occupazionale* che alimenta il fenomeno della « logica degli addetti » (« l'istituzione scolastica si sviluppa in funzione delle esigenze degli insegnanti »), CENSIS, *XIII rapporto*, 1979) e che non poteva essere del tutto dimenticata, ma la stragrande maggioranza si debbono alla esigenza, sempre più diffusa, di disporre di una scuola con educatori di formazione professionale diversa da quella che di solito ricevono negli istituti magistrali, così da ridurre le carenze dei programmi didattici (seconda lingua, psicolinguistica, psicomotricità, educazione affettiva) e rivalutare le attività emarginate svolgendole con maggiore 'specificità' (*versus* 'genericità') ovvero competenza, specializzazione (educazione corporea, canto e musica, attività manuali e pratiche, attività espressive e non verbali).

Le colonne 7, 8 e 9 della *tavola 17* indicano da chi vengono retribuiti gli 'aggiunti' in esame. Circa l'entità della loro retribuzione, in generale si può dire che è stata piuttosto modesta e che l'hanno ricevuta da fonti differenti, come risulta chiaramente dalle colonne indicate (i totali dei valori assoluti e percentuali superano i relativi della colonna 2).

Dalla specificazione dell'alternativa « Altri finanziatori » è emerso che sono retribuiti: dallo Stato quando nell'innovazione vi sono insegnanti di musica dei corsi popolari di orientamento musicale; dal Patronato scolastico quando nei plessi vi sono insegnanti di doposcuola che in qualche modo si sono adattati all'innovazione; dal Consorzio dei Patronati scolastici, dalla Regione.., dall'AAI, dal CIF, dal Comitato dei genitori, dai genitori.

Particolare significato assumono queste due ultime voci.

Il contributo dei genitori consiste, secondo le specificazioni: a volte nell'operare di persona e gratuitamente nei plessi innovativi perché laureati in lingue o professori di applicazioni tecniche o esperti in qualche settore lavorativo; altre volte nel contribuire alla retribuzione degli insegnanti già assunti dal Comune o dal Patronato (fino alla sua esistenza); altre volte nel finanziare il *Comitato dei genitori* che retribuisce insegnanti di inglese, musica, pallacanestro, ecc. Tale fatto correla, con le frequenti indicazioni sui protocolli, sull'opportunità di eliminare con attività scolastiche il diffuso fenomeno degli allievi che possono frequentare i corsi culturali più svariati (pianoforte, recitazione, danza) o centri sportivi (sono stati indicati vari sport) o palestre (correttiva, ritmica) o piscine.

Sul problema generale degli insegnanti non previsti dall'art. 1/820 e non nominati dal Proweditore agli studi è opportuno ricordare che a volte alcuni di quelli nominati dagli Enti locali hanno generato problemi di rapporto e di collaborazione con gli insegnanti statali, e ciò non tanto per l'appartenenza ad amministrazioni diverse quanto per la difficoltà di definire i rispettivi campi di competenza e di responsabilità. È opportuno quindi provvedere con urgenza ad una specifica normativa informata al più vasto quadro dei rapporti fra Stato ed Enti locali in materia di istruzione pubblica.

I quesiti *c* e *d* all'interno dell'alternativa SI dell'ultimo item riportato, sono stati posti nel biennio 1974-76. Le colonne 4 e 5 della *tavola 18*, riportano i dati relativi alla possibilità di realizzare integralmente il disegno innovativo progettato. In ambedue gli anni, oltre il 50% dei plessi ha risposto negativamente.

Le colonne da 6 a 8 riportano i dati sulla intensità di impegno e di motivazione verso il progetto innovativo realizzato. Oltre il 70% dei plessi ha indicato che l'impegno è stato *medio*; rilevanti sono anche le percentuali dell'impegno *elevato*.

TAVOLA 18. — PRESENZA, MOTIVAZIONE, IMPEGNO DEGLI INSEGNANTI NON NOMINATI
EX ART. 1/820

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Possibilità di realizzare il progetto innovativo <i>senza</i> insegnanti non nominati ex art. 1/820			Motivazione e impegno dei docenti non nominati ex art. 1/820		
		Presenti in plessi N. e %	SI in plessi N. e %	NO in plessi N. e %	Scarso N. e %	Medio N. e %	Elevato N. e %
1	2	3	4	5	6	7	8
1974-75	1.391	510 36,66	254 49,80	256 50,20	29 5,69	374 73,33	107 20,98
1975-76	1.602	522 32,58	228 43,68	294 56,32	35 6,70	403 77,20	84 16,10

3.1.5. Aggiornamento degli educatori dei plessi innovativi,

L'art. 1/820 e le *Direttive di orientamento* stabiliscono che gli insegnanti-aggiunti siano scelti con definiti criteri, fra i quali quello della *competenza* (cfr. 3.1.3.). Tale principio è stato sempre ribadito da tutte le circolari annuali emanate dal Ministero per l'applicazione dell'art. 1/820.

Per l'esecutivo era un passo obbligato. La norma giuridica consente l'innovazione delle quattro variabili indipendenti su cui si erge la scuola (contenuti, struttura della giornata scolastica, personale, tecnologia educativa) per cui promuove, e stimola coloro che intendono avviare l'innovazione, ad una trasformazione profonda della scuola, che emerge dall'interazione delle variabili dianzi ricordate. Ma l'innovazione profonda, radicale postula una nuova formazione professionale; pensando poi, come ha fatto il Ministero, alla formazione offerta dall'istituto magistrale, occorre non soltanto un mero aggiornamento bensì una riqualificazione professionale. In breve, la variabile che condiziona in misura elevatissima l'innovazione consentita dall'art. 1/820 è la riqualifica-

zione del personale docente e dirigente. E il Ministero lo ha dichiarato in maniera esplicita con le *Directive*, là dove stabilisce: tra gli « elementi validi per l'organizzazione del tempo pieno... non si può prescindere dalla ricerca e dallo studio di adeguate forme di preparazione e di aggiornamento per gli insegnanti e i dirigenti scolastici alla nuova impostazione pedagogico-didattica della scuola »; ciò perché « le ore aggiuntive » non costituiscano una mera « estensione quantitativa dell'impegno scolastico » (tradizionalmente ' solo insegnamento ') bensì un'« estensione qualitativa del processo di apprendimento e di formazione della personalità » degli allievi. Ciò significa che esiste una correlazione strettissima fra riqualificazione professionale e validità dell'innovazione: qualora la riqualificazione fosse carente, l'innovazione si realizzerebbe in maniera scarsamente valida.

La norma giuridica del 1971 e quelle amministrative del 1972 sono state, nel 1974, consolidate, integrate e anche chiarite. L'art. 7 del D.P.R. **31** maggio 1974, n. 419, in perfetta sintonia col realizzarsi del cambiamento scientifico e tecnologico a ritmo esponenziale, indica nell'*aggiornamento continuo* una dimensione fondamentale dell'educatore (qualifica professionale che comprende anche i direttori e gli ispettori); anzi, sembra che tale articolo programmatico additi nell'aggiornamento continuo un punto centrale e qualificante della futura politica scolastica ¹.

Per indagare in tale direzione si è chiesto anzitutto:

Si ritiene **che il ruolo dell'educatore di STP** sia diverso rispetto a quello della **scuola tradizionale**?

- SÌ
 NO

Se SÌ, quali sono gli aspetti essenziali di tale trasformazione? (Indicarli in modo dettagliato):

¹«L'aggiornamento è un diritto-dovere fondamentale del personale ispettivo, direttivo e docente. Esso è inteso come adeguamento delle conoscenze allo sviluppo delle scienze per singole discipline e nelle connessioni interdisciplinari; come approfondimento della preparazione didattica; come partecipazione alla ricerca e alla innovazione didattico-pedagogica » (art. 7, titolo secondo, primo comma, del D.P.R. 31 maggio 1974, n. 419).

TAVOLA 19. - PARERI SUL CAMBIAMENTO DEL RUOLO DELL' EDUCATORE

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Ruolo dell'educatore cambiato nel TP		
		SI N. e %	NO N. e %	Omesse N. e %
1	2	3	4	5
1972-73	753	—	—	—
1973-74	1.046	—	—	—
1974-75	1.391	1.091 78,44	282 20,27	18 1,29
1975-76	1.602	1.391 86,83	194 12,11	17 1,06
1976-77	1.876		—	—
1977-78	2.125		—	—

La *tavola 19* riporta pareri sul cambiamento del ruolo dell'educatore nella scuola innovata secondo l'art. 1/820. Dai dati si rileva che la stragrande maggioranza delle équipes (78,44% nel 1974-75 e 86,88% nell'anno successivo) ritiene che il ruolo e la funzione dell'insegnante della scuola che 's'avvia a trasformarsi in tempo pieno' siano diversi da quelli della scuola tradizionale. La decisa risposta positiva è rafforzata anche dal fatto che pochissimi (aldisotto dell'1,5%) sono stati i dubbi o i tentennamenti (omissioni).

Nel quesito aperto successivo, gli *aspetti essenziali* della nuova connotazione dell'educatore sono stati indicati nel modo seguente: 'è più animatore che insegnante', 'non trasmette un programma da memorizzare ma fa lavorare con la testa gli alunni', 'più che insegnare a leggere e scrivere e fare di conto stimola gli allievi a esercitare tutte le loro modalità espressive: linguistiche, motorie, gestuali, di drammatizzazione, di manipolazione di materiali ecc.', 'è capace di conoscere quali sono i bisogni di educazione degli allievi e dà

loro quanto necessitano ', 'non tiene isolati gli allievi, ma li fa lavorare in gruppo, possibilmente anche di altre classi, così si influenzano reciprocamente e maturano di più', 'non tiene gli allievi nei banchi, ma in spazi più diversi costruisce dei piccoli laboratori dove gli allievi lavorano ', 'è capace di programmare quanto deve dare agli allievi e quindi di valutarli realisticamente', 'dovrebbe essere capace, con l'aiuto di psicologi, di valutare l'allievo in tutti i suoi aspetti e effettuare azioni educative secondo i bisogni di ciascuno '.

Circa le iniziative di riqualificazione auspicate dalle *Directive ministeriali* si è chiesto:

Sono stati organizzati 'corsi' o 'incontri di studio' per gli educatori delle scuole innovative? SI I N O

Se Sì:

a. come si sono effettuati:

- con lezioni di esperti con lezioni e lavoro pratico nei gruppi
 in forma seminariale con altre modalità

b. in quale misura hanno soddisfatto le reali esigenze dei partecipanti?

- Rilevante Sufficiente Lieve

La *tavola 20* riporta i dati. Dalle colonne 3 e 4 si rileva che nel primo anno era stato chiesto soltanto se gli educatori avevano frequentato corsi o incontri di aggiornamento. Nel biennio successivo sono state chieste notizie sulle modalità di svolgimento dei corsi e sulla rispondenza loro alle esigenze dei partecipanti; nel biennio successivo infine (1976-78) si è tornati a chiedere soltanto se avessero frequentato o meno corsi o incontri di aggiornamento.

Dall'esame della tavola si rileva che probabilmente necessita aumentare il numero dei corsi, aggiustare le modalità di svolgimento e privilegiare soprattutto quella seminariale, così da renderli ancor più rispondenti alle esigenze teorico-pratiche degli educatori dei plessi innovativi.

Poiché gli educatori hanno prevalentemente indicato che vi è una rispondenza soltanto *sufficiente* fra le loro esigenze professionali e le iniziative di riqualificazione, si è sondato indicando alcune ipotesi di attività di aggiornamento non tradizionale.

TAVOLA 20. - QUALIFICAZIONE PROFESSIONALE: FREQUENZA DI CORSI E INCONTRI,
MODALITÀ DI SVOLGIMENTO, RISPONDEZZA ALLE ESIGENZE DEI PARTECIPANTI

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Frequenza di corsi e incontri di aggiornamento		Modalità di svolgimento di corsi ed incontri				Rispondenza delle iniziative alle esigenze dei partecipanti		
		NO N. e %	SI N. e %	Lezione esperti N. e %	Lezioni teor. e lavori di gruppo N. e %	Seminari N. e %	Altri N. e %	Lieve N. e %	Suff. N. e %	Rilevante N. e %
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1972-73	753	151 20,05	602 79,95		—	—		—		—
1973-74	1.046	516 49,33	530 50,67	136 25,66	270 50,94	127 23,96	64 12,08	155 29,25	275 51,88	100 18,87
1974-75	1.391	414 29,76	977 70,24	521 53,33	422 43,19	404 41,35	90 9,21	208 21,29	564 57,73	205 20,98
1975-76	1.602	1.061 66,23	523 32,65	175 33,46	312 59,66	92 17,59	28 5,35	161 30,78	302 57,75	60 11,47
1976-77	1.876	771 41,10	1.055 56,24		—	—	—	—		—
1977-78	2.125	781 36,75	1.340 63,06		—	—	—	—		—

Nota: Le percentuali delle colonne da 5 a 11 sono calcolate sul valore assoluto della colonna 4.

La prima di queste ipotesi è stata espressa nel quesito che segue:

In quale misura si ritiene utile che a turno gli insegnanti del TP prestino brevi periodi di servizio a scopo formativo presso altri plessi che effettuano sperimentazioni particolarmente significative?

Minima **Sensibile** **Rilevante**

I dati sono stati trascritti nella *tavola 21*, dalla quale si rileva che oltre il 50% degli educatori hanno stimato, in tutti gli anni, *rilevante* tale servizio presso altre scuole innovative.

TAVOLA 21. — UTILITÀ DI PERIODI DI SERVIZIO PRESSO ALTRE SCUOLE A TEMPO PIENO;
FORME PIÙ EFFICACI PER PUBBLICIZZARE LE ESPERIENZE EFFETTUATE

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Utilità di periodi di servizio presso altre scuole a TP			Forme più efficaci per pubblicizzare le esperienze			
		Minima N. e %	Sensi- bile N. e %	Rile- vante N. e %	Giornalino della scuola N. e %	Relazioni in altre scuole N. e %	Riviste specia- lizzate N. e %	Altre forme N. e %
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1972-73	753			—	—	—	—	
1973-74	1.046	115 10,99	393 37,57	538 51,44	206 19,70	784 74,95	691 66,06	45 4,30
1974-75	1.391	102 7,33	541 38,89	748 53,78	210 15,10	965 69,37	982 70,60	63 4,53
1975-76	1.602	64 4,00	642 40,07	896 55,93	185 11,55	1.071 66,85	1.154 72,03	51 3,18

Poiché le innovazioni si impongono sovente a tempi lunghi e poiché gli insegnanti hanno ricevuto nell'istituto magistrale una formazione scarsamente professionale, sovente gli innovatori, specie quelli più vivaci, vengono isolati, trovano reazioni ormai note di resistenza o di opposizione o di rifiuto

ad innovare. Sarebbe opportuno quindi che gli innovatori stringessero più contatti possibili fra loro per: sostenersi reciprocamente, scambiare idee, punti di vista, esperienze, provare e verificare ipotesi di intervento, cosicché il loro operato non sia spontaneismo né si caratterizzi per confusione, teorica e pratica. Di qui l'opportunità che le esperienze siano divulgate, siano ripensate criticamente e rese note in qualche modo.

Sulla base di queste considerazioni si è proposto l'item seguente:

Per **publicizzare** le esperienze - allo scopo di sensibilizzare ai problemi, fare conoscere soluzioni, divulgare i risultati, offrire suggestioni e spunti ecc. - qual è la forma più efficace?

(Si possono segnare più alternative)

- Giornalino della scuola Relazioni su riviste specializzate
 Relazioni orali in altre sedi scolastiche Altre forme (specificare):

.....

Nelle colonne da 6 a 9 della stessa *tavola 21* compaiono le risposte: le percentuali più elevate si riferiscono *a relazioni presso altre scuole e a pubblicazioni delle esperienze su riviste specializzate*.

3.2. DIRIGENTI.

La scuola ipotizzata dall'art. 1/820 è una realtà dinamica che vive e si sviluppa per le persone (allievi, docenti, dirigenti, altri operatori) che nel suo ambito vivono lavorano progrediscono insieme. Probabilmente, chi dà il tono alla sua vita e imprime il ritmo al suo sviluppo è il dirigente, che occupa ancora, anche se oggi è affiancato dagli 'organi collegiali' una posizione chiave e probabilmente svolge la funzione più delicata e stimolante fra quelle esistenti nell'organizzazione scolastica².

² Oltre all'oneroso complesso di competenze elencate nell'art. 3 del **D. P. R.** 417/1974, il direttore didattico presiede quattro dei cinque organi collegiali: la Giunta esecutiva del Consiglio di circolo, il Collegio dei docenti, il Consiglio di interclasse,

L'innovazione consentita dall'articolo citato propugna sostanziali mutamenti, tanto che le *Direttive di orientamento* affermano che per realizzarla «(...) non si può prescindere (...) dalla ricerca e dallo studio di adeguate forme di preparazione e di aggiornamento per (...) i dirigenti scolastici alla nuova impostazione pedagogico-didattica della scuola ». Era opportuno quindi indagare sulle presumibili modificazioni del ruolo e della funzione del direttore didattico.

L'ipotesi sottesa era che l'innovazione non avesse bisogno soltanto di nuove strutture ed attrezzature, di un numero più elevato di docenti dotati poi di una formazione nuova, ma anche di un organo tecnico altamente qualificato, capace di svolgere il ruolo di abile *guida professionale* degli operatori scolastici.

Si tratta di una ipotesi largamente suggerita dalle *Direttive* che al punto 3 della prima parte testualmente suggeriscono: «La pluralità degli interventi e la necessaria unità dell'azione educativa esigono la convergenza di tutte le attività all'effettiva animazione del processo formativo dell'alunno. Questo dà significato alla necessità di collaborazione, opportunamente organizzata e coordinata dal direttore didattico, fra gli insegnanti sia per la specifica identificazione delle finalità che si vogliono conseguire in relazione all'ambiente in cui la scuola opera, sia per l'individuazione di criteri, modalità, mezzi per la realizzazione delle attività programmate>>. Si delinea quindi la figura e il ruolo del direttore didattico: dovrebbe essere un educatore ad alto livello capace di promuovere organizzare coordinare verificare tutto il lavoro educativo svolto dal gruppo dei suoi collaboratori, lavoro che comprende:

a) *l'individuazione degli obiettivi educativi* del processo formativo dell'alunno;

b) *la formulazione di ipotesi di intervento* che consentano di raggiungere gli obiettivi determinati in relazione all'ambiente in cui la scuola opera;

il Comitato per la valutazione del servizio degli insegnanti (cfr. anche D.P. R. 31 maggio 1974, n. 416).

c) la *programmazione* per realizzare l'ipotesi di intervento scelta con la precisa determinazione dei criteri mezzi strumenti contenuti per realizzare l'intervento;

d) la *realizzazione* effettiva dell'intervento secondo quanto programmato;

e) la *verifica dei risultati* ottenuti.

È inequivocabile che le *Direttive di orientamento* volessero affermare quanto è stato elencato perché questo elenco non è altro che la specificazione del periodo successivo a quello dianzi citato, e che si riporta: «Le considerazioni di cui sopra non possono prescindere, oviamente: a) dalla applicazione di una vera metodologia di sperimentazione (...)».

Pertanto, le *Direttive* del Ministro fanno coincidere la professionalità con la capacità di adottare 'veramente', cioè abilmente, il metodo scientifico. E quando parlano di *promuovere e organizzare* intendono dire stimolare i collaboratori a ricercare e utilizzare procedimenti sempre più efficaci ed aggiornati; quando dicono *coordinazione* del lavoro dei collaboratori intendono precisare che il direttore didattico, in quanto coordinatore dell'autonomo lavoro di altri professionisti, non può operare *ab externo* ma soltanto dal 'di dentro' e in forma collaborativa: egli fa parte integrante del gruppo degli operatori scolastici e la stessa 'attività di direzione' è, in sostanza, un processo collaborativo, un rapporto transazionale fra pari, che non ha più nulla a che vedere con la vecchia relazione gerarchica.

Per indagare in tale direzione, sono stati proposti anzitutto i due seguenti item:

Nella scuola a tempo pieno il ruolo del direttore didattico si ritiene sia cambiato? SÌ NO

Se SÌ, quali sono gli aspetti essenziali di tale trasformazione? (Indicarli in mododettagliato)

Tali quesiti sono stati utilizzati nel triennio 1973-74/1975-76 e i dati emersi sono riportati nelle colonne 3 e 4 della *tavola 22*, dalla quale risulta che la stragrande maggioranza

TAVOLA 22. — DIRETTORE DIDATTICO: VARIAZIONE DI RUOLO, NUMERO DI PLESSI A TEMPO PIENO A CUI PUÒ SOVRINTENDERE CON EFFICIENZA

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Ruolo del DD		Numero dei plessi innovativi di media ampiezza a cui può sovrintendere il DD con efficienza				
		Mutato N. e %	Immutato N. e %	1 N. e %	2 N. e %	3 N. e %	4 N. e %	5 N. e %
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1972-73	753	—	—	—	—	—	—	—
1973-74	1.046	773 73,90	273 26,10	470 44,93	491 46,94	71 6,79	4 0,38	10 0,96
1974-75	1.391	885 63,62	506 36,38	718 51,62	529 38,03	103 7,40	15 1,08	26 1,87
1975-76	1.602	1.163 72,60	439 27,40	630 39,33	702 43,82	145 9,05	104 6,49	21 1,31
1976-77	1.876	—	—	—	—	—	—	—
1977-78	2.125	—	—	—	—	—	—	—

delle équipes degli operatori ritiene che il ruolo del direttore didattico sia mutato.

Gli orientamenti circa la variazione del ruolo sono stati indicati rispondendo al secondo quesito, quello aperto. Vengono qui riportate soltanto le più frequenti: 'animazione, coordinazione, promozione'; 'maggiori contatti con la realtà socio-culturale e maggiore collaborazione con gli insegnanti'; 'maggiore iniziativa per democratizzare la vita scolastica'; 'minori interferenze didattiche e maggiore attività professionale e a livello di programmazione'; 'componente più importante del Consiglio di circolo: indica gli obiettivi, le condizioni necessarie e, se mancano, le chiede al Comune e al Ministero'; 'un comportamento più promozionale e meno condizionante'; 'direttore amministrativo per preparare le condizioni ottimali del funzionamento della scuola e direttore didattico che aiuta nella programmazione e nel lavoro educativo'; 'maggiori responsabilità riguardo al funziona-

mento della scuola di una specifica comunità e riguardo la bontà degli interventi dei maestri'; 'assunzione del ruolo di organizzatore e di coordinatore'; 'organizzatore delle attività di aggiornamento e funzione di consulenza psicologica'; 'per le nuove esigenze della scuola, ha più stretti contatti con il Sindaco e il Proweditore, che non sempre comprendono (*sic!*) i reali bisogni della scuola'.

In breve, dalle risposte trascritte e da altre abbastanza frequenti ma in una percentuale più bassa di quelle citate, sembra che il gruppo degli operatori sia concorde nel ritenere che il nuovo ruolo e le nuove funzioni del dirigente scolastico debba essere di:

a) impulso coordinamento supervisione delle attività educative e didattiche dei docenti;

b) verifica della validità delle strutture, delle attrezzature, della programmazione redatta in comune, dei mezzi e delle tecniche utilizzate per migliorare l'efficacia educativa;

c) mediazione fra realtà scolastica e gli organi superiori competenti a disporre modificazioni e perfezionamenti, mediazione anche con tutte le componenti sociali della comunità locale rappresentate negli organi collegiali, specialmente nel Consiglio di circolo.

Poiché la scuola propugnata richiede al dirigente maggiore impegno, più tempo, più preparazione professionale e più partecipazione attiva si è ritenuto opportuno domandare:

In una zona circoscritta e uniforme per condizioni ambientali, a quanti plessi a TP di media ampiezza (20 insegnanti circa in organico) può sovraincludere un direttore efficiente nel normale orario di servizio?

| 1 2 3 4 | 5

Le risposte a tale quesito si trovano nella colonna 5-9 della tavola 22.

Un altro quesito è stato:

Nella realizzazione dell'esperienza innovativa (specie se di dimensioni rilevanti) il Direttore didattico si avvale della collaborazione specifica, oltre a quella del gruppo degli insegnanti sperimentatori, di altre persone?

SI NO

Se **SI**, chi sono i suoi più stretti collaboratori?

- Il direttore scientifico del progetto
- I componenti il Consiglio di Circolo
- Un gruppo di insegnanti esperti designati dai colleghi del Circolo
- Altri (specificare):

I dati emersi, relativi soltanto ad un biennio (1973-74/1974-75) compaiono nella *tavola 23*, colonne 10-15.

Infine, sempre in rapporto ai problemi della nuova dirigenza, si è chiesto:

Si ritiene opportuno che i dirigenti scolastici (direttori e ispettori) frequentino **appositi corsi** di aggiornamento sulla scuola a tempo pieno senza escludere la loro presenza come animatori nei corsi per insegnanti?

- SÌ NO

Le risposte, pur molto diverse nei tre anni considerati, indicano che un numero molto elevato di educatori in servizio nei plessi innovativi ritiene necessaria la frequenza di corsi di aggiornamento specifici anche per dirigenti scolastici.

Nell'ultimo biennio tali dati sul direttore didattico non sono stati raccolti.

3.3. ÉQUIPE MEDICO-PSICO-PEDAGOGICA.

La scuola che 'avvia il tempo pieno', poiché ha «lo scopo di contribuire all'arricchimento della formazione dell'allievo» è, per definizione, centrata sulla personalità degli allievi. Essa quindi dovrebbe realizzare interventi educativi altamente individualizzati per eguagliare dinamicamente le opportunità di formazione e di educazione, soprattutto dal punto di vista degli esiti.

Ciò implica una conoscenza approfondita ed obiettiva di tutte le condizioni nelle quali si trova il soggetto, che non sempre è *del tutto* normale. Di qui l'opportunità e, a volte, la necessità che gli educatori della scuola innovativa siano affiancati da un'équipe medico-psico-pedagogica.

TAVOLA 23. - DIRETTORE DIDATTICO: COLLABORAZIONE SPECIFICA DI ESPERTI,
OPPORTUNITÀ DI AGGIORNAMENTO PER DIRETTORI

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Collaborazione specifica di esperti al DD oltre a quella dell'équipe dei docenti						Opportunità corsi di aggiornamento per DD	
		NO N. e %	SI N. e %	Direttore del progetto N. e %	Componenti Consiglio di Circolo N. e %	Insegnanti esperti del Circolo N. e %	Altri N. e %	SI N. e %	NO N. e %
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1972-73	753	—	—	—	—	—	—	—	—
1973-74	1.046	364 34,80	682 65,20	16 2,34	126 18,48	348 51,03	192 28,15	993 94,93	53 5,07
1974-75	1.391	35 2,52	1.356 97,48	40 2,95	156 11,50	1.077 79,42	83 6,13	739 53,13	632 46,87
1975-76	1.602	37 2,31	1.565 97,69	10 0,64	73 4,66	1.420 90,74	62 3,96	1.481 92,45	121 7,55
1976-77	1.876	—	—	—	—	—	—	—	—
1977-78	2.125	—	—	—	—	—	—	—	—

Nota: Le percentuali delle colonne da 5 a 8 sono state calcolate sul valore assoluto della colonna 4.

I primi quesiti utilizzati per indagare in tale direzione sono:

Gli educatori del TP possono avvalersi dell'opera continua (presenza pressoché costante nel plesso) di un'équipe medico-psico-pedagogica
 SÌ NO

Se l'azione dell'équipe NON è continuativa:

a. quando si effettua?

- Solo ai principio dell'anno scolastico
- Qualche volta nel corso dell'anno
- All'inizio e durante l'anno

b. quanti allievi nel corrente anno scolastico sono stati esaminati dall'équipe?

n

I dati emersi compaiono nella *tavola* 24. La stragrande maggioranza dei plessi (oltre il 70%) non può avvalersi dell'opera di un'équipe specialistica, e soltanto pochi plessi innovativi (la media dei valori annuali è aldisotto del 20%) può fruire di un limitato servizio continuato.

La domanda successiva è stata:

In mancanza dell'aiuto di un'équipe o di un suo qualche esperto, come si è risolto il problema degli alunni difficili? (Aggiungere anche eventuali osservazioni)

Le risposte ottenute con tale quesito aperto sono: 'in modo empirico, inserendo gli anormali nelle classi comuni, ciascun insegnante ha fatto del suo meglio, solo per qualche periodo ha funzionato una sezione di recupero, secondo le possibilità intuitive dei singoli insegnanti ma il problema è rimasto insoluto'; 'la classe di recupero non basta a sanare le difficoltà che presentano i bambini difficili'; 'suscitando nei casi più difficili l'interessamento per le attività e l'amore per gli insegnanti e compagni'; 'lo studio dei soggetti da parte degli insegnanti e del direttore didattico'; 'con l'aiuto del medico condotto'; 'con un'azione didattica individualizzata, concordata con gli insegnanti interessati'; 'con la riu-

TAVOLA 24. - ÉQUIPE MEDICO-PSICO-PEDAGOGICA:
COLLABORAZIONE, TEMPI DI INTERVENTO, ALLIEVI ESAMINATI

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Collaborazione équipe medico-psico-pedagogica						
		NO in plessi N. e %	SI in plessi N. e %	Omesse N. e %	Servizio continuato N. e %	Solo inizio anno scolastico N. e %	Qualche volta durante l'anno N. e %	Allievi esaminati N. e %
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1972-73	753	618 82,07	135 17,93	—	—	—	—	—
1973-74	1.046	618 59,08	428 40,92	—	216 50,47	27 6,31	185 43,22	13.674 9,52
1974-75	1.391	976 70,17	415 29,83	—	148 35,66	39 9,40	228 54,94	15.879 8,16
1975-76	1.602	1.313 81,96	289 18,04	—	125 43,25	22 7,61	142 49,14	14.565 7,67
1976-77	1.876	1.318 70,26	517 27,56	41 2,18	—	—	—	—
1977-78	2.125	1.458 68,61	587 27,62	80 3,77	—	—	—	—

Nota: Le percentuali delle colonne da 6 a 9 sono calcolate sul corrispondente valore assoluto della colonna 4.

nione dell'équipe di tutti i docenti per trovare qualche soluzione valida: è stato difficilissimo non sappiamo se siamo riusciti'; 'con le sole capacità intuitive degli insegnanti, ma il problema non si risolve'; 'la libera opzione in gruppi di lavoro più rispondenti ai loro interessi'; 'intervenendo a livello individuale con attività a carattere sociale'; 'attraverso un'azione concorde di tutti gli insegnanti'; 'si è avuto l'intervento di alcuni specialisti amici degli operatori che si sono prestatì gratuitamente a darci una mano'; 'a livello di consiglio di classe'; 'con un insegnamento individualizzato'. Si deve rilevare tuttavia che oltre il 75% dei questionari ha risposto al quesito così: '**non si è risolto**'.

3.4. PERSONALE AUSILIARIO.

Una scuola integrata internamente e con l'esterno, e che opera sulla personalità totale degli allievi richiede un elevato complesso di variabili indipendenti su cui fondare la possibilità e l'efficacia della sua attività educativa. Il *personale ausiliario* è una di tali condizioni.

Per indagare su questo aspetto, si è anzitutto chiesto:

Il personale ausiliario (bidelli, custodi, cuoche ecc.) è sufficiente per realizzare il progetto innovativo? SI NO

Se NO:

a. quante altre persone servirebbero? n.
 b. con quali mansioni? (Specificare):

Le colonne da 3 a 6 della *tavola* 25 registrano i dati raccolti, dai quali emerge:

a) negli ultimi anni, i plessi con personale ausiliario numericamente sufficiente è aldisopra del 50%;

b) nei plessi con personale ausiliario insufficiente, occorrerebbero altre 2 o 3 persone.

Le persone che servirebbero dovrebbero svolgere, secondo le specificazioni più frequenti date al quesito aperto, le funzioni seguenti: bidello, cuoca, assistente di mensa, assi-

TAVOLA 25. — PERSONALE AUSILIARIO: NUMERICAMENTE SUFFICIENTE, RETRIBUZIONE PER ORE STRAORDINARIE

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Personale ausiliario				Lavoro prestato dal personale in organico					
		Sufficiente in plessi N. e %	Insufficiente in plessi N. e %	Occorrerebbero persone		Omesse N. e %	In orario di servizio N. e %	In ore straordinarie			
				N.	\bar{x} in plessi			In plessi N. e %	Retribuito N. e %	Non retribuito N. e %	Omesse N. e %
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1972-73	753				—	—	—	—	—	—	—
1973-74	1.046	342 32,70	704 67,30	1.891	2,69	—	687 65,68	359 34,32	201 55,99	158 44,01	—
1974-75	1.391	809 58,16	582 41,84	3.947	6,78	—	961 69,09	430 30,91	136 31,63	139 32,33	155 36,04
1975-76	1.602	636 39,70	966 60,30	2.320	2,40	—	—	—	—	—	—
1976-77	1.876	964 51,39	876 46,70	1.861	2,12	36 1,91	—	—	—	—	—
1977-78	2.125	1.085 51,06	1.040 48,94	2.639	2,53	—	—	—	—	—	—

Nota: Le percentuali delle colonne 10, 11 e 12, sono calcolate sul valore assoluto della colonna 9; le medie risultano dal tappotto tra i valori assoluti delle colonne 5 e 4.

stente di laboratorio, assistente di palestra, sorvegliante addetto alla sistemazione del materiale didattico,

Altre richieste, meno numerose, riguardano: giardiniere, assistente per il trasporto, assistente dell'ambulatorio, assistente per l'igiene, addetti alla pulizia dei locali, addetti alla pulizia e all'ordine dei laboratori, addetti alle attività generiche. Per un biennio (1973-75) si è chiesto anche:

Il personale ausiliario in organico opera:

solo nell'orario di servizio anche in ore straordinarie

I dati emersi risultano dalla stessa *tavola 25*, nelle colonne da 7 a 10; da quelle numero 9 e 10 risulta che vi sono plessi nei quali il personale ausiliario lavora anche in ore straordinarie senza essere retribuito in queste ore.

Le indagini in questa direzione hanno sempre rilevato una consistente inadeguatezza numerica del personale ausiliario. È un campo nel quale occorre ancora intervenire mediante ulteriori contatti con gli Enti locali. Tuttavia, va anche detto, alcune richieste sono probabilmente eccessive e non del tutto giustificate. Una conclusione di questo tipo, però, qualora dovesse essere assunta per formulare ipotesi operative dovrebbe essere suffragata da altri dati raccolti con una indagine di tipo qualitativo e riguardante ciascun singolo plesso.

Poiché la scuola innovata secondo l'art. 1/820 è una scuola in cui tutte le variabili in gioco sono sistematicamente orientate verso l'obiettivo educativo, gli ultimi quesiti sul 'personale ausiliario' del questionario utilizzato nel 1975-76, sono stati i seguenti:

Il personale ausiliario viene abitualmente inviato a partecipare alle riunioni degli educatori del TP? SI NO

Se SI:

a. quanti vi partecipano?

Tutti **CI Qualcuno** **CI Nessuno**

b. quando vi partecipano?

- Sempre** **Quasi sempre** **Soltanto quando si discutono problemi che li interessano direttamente**
 Mai

I risultati appaiono nella *tavola 26* dalla quale emerge:

a) un numero notevole di plessi (39,26%) invita il personale ausiliario alle riunioni degli educatori;

b) purtroppo soltanto nel 17,17% dei plessi *tutto il* personale ausiliario vi partecipa;

c) in ogni caso, in 94 plessi (14,95%) il personale ausiliario partecipa *sempre* a tali riunioni e oltre il 60,89% vi partecipa quando si discutono problemi che riguardano il tipo di lavoro che esso personale svolge.

TAVOLA 26. — PERSONALE AUSILIARIO: INVITO ALLE RIUNIONI DEGLI EDUCATORI, PARTECIPAZIONE, FREQUENZA

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Personale ausiliario è invitato alle riunioni degli educatori		Vi partecipano			Quando vi partecipano			
		SI N. e %	NO N. e %	Tutti N. e %	Qualcuno N. e %	Nessuno N. e %	Sempre N. e %	Quasi sempre N. e %	Se interessati N. e %	Mai N. e %
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1972-73	753	---			---	---	---	---		
1973-74	1.046				---			---		
1974-75	1.391	---			---			---		
1975-76	1.602	629 39,26	973 60,74	108 17,17	506 80,45	15 2,38	94 14,95	137 21,78	383 60,89	15 2,38
1976-77	1.876		---					---	---	---
1977-78	2.125	---	---		---			---		---

Nota: Le percentuali delle colonne 5-11 sono calcolate sul valore assoluto della colonna 3

4.

ATTIVITÀ EDUCATIVE 'AGGIUNTE'

4.1. **PREMESSA.**

Il legislatore quando consente che nella scuola elementare siano «svolti (...) con compito specifico» 'attività integrative' e 'insegnamenti speciali' oltre alle attività proprie della scuola del 'normale orario', intende affermare la necessità di arricchire in maniera quantitativa e qualitativa ('con compito specifico') il curriculum con 'nuovi tipi di attività' così da arricchire a sua volta, in quantità e qualità, la formazione dell'allievo. Che il legislatore denomini tali attività come 'integrative' o come 'insegnamenti speciali' — e cioè con espressioni che sembrano richiamare l'attività scolastica pomeridiana (doposcuola) che non sempre purtroppo si è realizzata in modo soddisfacente — non ha, a guardar bene, molta importanza. Ciò che conta è l'*intenzione* del legislatore che è quella — è bene ripeterlo — di aumentare le attività per rendere l'educazione pubblica più efficace in rapporto alla formazione completa della personalità di ciascun allievo.

La *ratio* della norma l'ha delineata il Ministero nelle sue *Direttive* del **1972**, con l'affermare: «il fatto educativo scolastico, superato il momento tradizionale del solo insegnamento, tende a realizzarsi attraverso una successione organica e unitaria di momenti educativi (culturale, artistico-espressivo,

ricreativo o ludico, aperto anche ad agenti esterni alla scuola, di ricerca e di esperienza personale e di gruppo, di attività socializzanti), avvalendosi non più soltanto del rapporto docente unico-alunno, ma dell'intervento di diversi insegnanti debitamente preparati e operanti in collaborazione ». Questa è, infatti, l'immagine schematica ma viva della « 'nuova realtà scolastica ' che muta la sostanza della tradizionale impostazione pedagogica ».

Le stesse *Direttive* danno indicazioni sufficientemente precise, sia pure di carattere generale, sulle modalità con cui debbono realizzarsi i tre tipi di attività della innovazione: attività ordinarie o convenzionali, attività integrative ed insegnamenti speciali. Precisano, infatti, che: « La pluralità degli interventi e la necessaria unità dell'azione educativa esigono la convergenza di tutte le attività all'effettiva animazione del processo formativo dell'alunno (...) ». Ciò implica sia « l'individuazione chiara di ambiti di attività integrative e di contenuti per insegnamenti speciali, previa definizione di un significato univoco attribuibile ai termini in questione » e sia il *superamento deciso* di « ogni concezione gerarchica dei momenti educativi » perché « (nessuna delle attività va vista in funzione complementare alle altre, ma ciascuna concorre ad animare un unico processo di crescita attraverso una molteplicità di 'modelli', di occasioni stimolanti, di concrete possibilità di espressione (...)). In questo senso le ore [e le attività] aggiuntive (...) vanno intese non tanto come estensione quantitativa dell'impegno scolastico, ma come estensione qualitativa del processo di apprendimento e di formazione della personalità ».

Il tipico tratto dell'elevata integrazione della scuola propugnata, implica che i progetti innovativi « (coinvolgano, in collaborazione responsabile, tutti gli insegnanti che li dovranno realizzare, siano essi destinati ad attività scolastiche di programma normale o ad attività integrative e insegnamenti speciali. Ciò in quanto il progetto di scuola a tempo pieno non può che essere considerato come progetto globale educativo » (C. M. 151 del 28 giugno 1964 e C. M. 206 del 29 luglio 1975). Ne deriva « (...) la corresponsabilità dell'in-

tera équipe degli insegnanti coinvolti nell'esperienza del tempo pieno, siano essi di attività curricolari, siano di attività integrative)> (C. M. 205 del **12** agosto **1976**). In breve, nell'immagine del tempo pieno delineato dal Ministero non v'è, fra i vari tipi di attività scolastica, né gerarchia né complementarità: ciascun intervento ha eguale funzione e ruolo all'interno di un progetto educativo unitario.

Può forse destare meraviglia che si parli di 'nuove' attività. Invero, non tutte sono nuove; anzi, parecchie già vengono svolte nella scuola dell'orario normale perché previste, con la stessa denominazione, dai programmi in vigore (ad esempio: educazione fisica, disegno, canto, attività manuali e pratiche, lavoro femminile). Tuttavia, tutte possono essere qualificate 'nuove' perché anche queste ultime vanno svolte con tempi più lunghi, in maniera più approfondita, con procedure e tecniche adeguate e da insegnanti dotati di specifiche abilità e competenze così che consentano anche agli allievi di acquisire una 'competenza specifica'. In tale modo, acquistano una configurazione nuova ed è proprio la loro introduzione nelle scuole innovative che determina un taglio nuovo al 'modo di fare scuola' perché non possono non influire anche sulle cosiddette 'attività curricolari'.

4.2. CONTENUTI EDUCATIVI INTRODOTTI.

Prima di esporre i dati delle indagini annuali occorre premettere che nei primi tre anni si era effettuata la distinzione fra attività integrative e insegnamenti speciali, per cui si erano raccolti dati separatamente, con distinti quesiti per l'uno o l'altro tipo di attività.

Negli ultimi tre anni, invece, per difficoltà che si incontravano nella rilevazione dei due tipi di attività, i quesiti sono stati unificati. L'esposizione rifletterà la modalità di raccolta dei dati.

Nel primo triennio si sono utilizzati i due seguenti quesiti:

Fra le seguenti **attività integrative**¹ quali vengono svolte? (Si possono segnare più alternative)

- Attività manuali e pratiche (cartonaggio, traforo, meccano, bricolage, ricamo, cucito, giardinaggio, economia domestica ecc.)
- Attività** grafico-pittorico-plastiche (pittura, **modellaggio**, mosaico, grafito, sbalzo, collage, linoleografia ecc.)
- Attività musicali (esecuzione, registrazioni, audizioni ecc.)
- Attività** fotografiche e cinematografiche (riprese, sviluppo, montaggi, copioni, proiezioni ecc.)
- Attività tipografiche (composizione, correzione bozze, impaginazione, illustrazione ecc.)
- Attività di osservazione e di ricerca scientifica (allevamento animali, collezioni, rilevazioni metereologiche, esperimenti di fisica e chimica, cartografia e plastici geografici ecc.)
- Attività di ricerca ambientale (ricerche storiche, visite ai musei, visite ai luoghi di interesse storico-culturale, visita alle fabbriche, interviste ecc.)
- Attività ludiche di socializzazione (giochi collettivi, rappresentazioni teatrali e coreografiche, drammatizzazioni ecc.)
- Attività ginniche e sportive
- Altre **attività** (specificare):

Fra i seguenti **insegnamenti speciali**², quali vengono svolti? (Si possono segnare più alternative)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Lingua francese | <input type="checkbox"/> Lingua inglese |
| <input type="checkbox"/> Lingua tedesca | <input type="checkbox"/> Altra lingua |
| <input type="checkbox"/> Canto | <input type="checkbox"/> Strumenti musicali |
| <input type="checkbox"/> Educazione fisica | <input type="checkbox"/> Ginnastica correttiva |
| <input type="checkbox"/> Ginnastica ritmica | <input type="checkbox"/> Nuoto |
| <input type="checkbox"/> Sci | <input type="checkbox"/> Dizione e recitazione |
| <input type="checkbox"/> Tecniche di espressione figurativa | <input type="checkbox"/> Altri (specificare): . |

¹ Secondo le *Direttive di orientamento* «le attività integrative, in quanto tali, possono investire tutte le discipline di studio – non esclusi gli ‘insegnamenti speciali’ – approfondendone, con tecniche adeguate, aspetti e applicazioni particolari» (D. M. 29 febbraio 1972).

² Secondo le *Direttive di orientamento* «gli insegnamenti speciali si riferiscono a quei contenuti che, indipendentemente dal fatto di rientrare o meno nelle indicazioni dei programmi scolastici, richiedono all’insegnante una particolare qualificazione ed una preparazione specifica» (D. M. 28 febbraio 1972).

1 dati emersi compaiono nelle *tavole 27 e 28*.

TAVOLA 27. -- ATTIVITÀ INTEGRATIVE INTRODOTTE NEL TRIENNIO 1972-75

Attività integrative											
Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Manuali e pratiche N. e %	Grafico-pittorico-plastiche N. e %	Musicali N. e %	Fotografiche cinematografiche N. e %	Tipo-grafiche N. e %	Osservazione e ricerca scientifica N. e %	Ricerca ambientale N. e %	Ludiche di socializzazione N. e %	Ginniche e sportive N. e %	Altre N. e %
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1972-73	753	568 75,43	631 83,80	531 70,52	346 45,95		455 60,42		604 80,21	534 70,92	444 58,96
1973-74	1.046	851 81,35	958 91,59	826 78,97	468 44,74	430 41,11	581 55,54	752 71,89	909 86,90	779 74,47	254 24,28
1974-75	1.391	1.133 81,45	1.245 89,50	1.061 76,27	566 40,69	513 36,88	698 50,18	989 71,10	1.186 85,26	1.069 76,85	329 23,65

TAVOLA 28. - INSEGNAMENTI SPECIALI INTRODOTTI NEL TRIENNIO 1972.75

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Insegnamenti speciali													
		Lingua francese N. e %	Lingua inglese N. e %	Lingua tedesca N. e %	Altra lingua N. e %	Canto N. e %	Strumenti musicali N. e %	Educa- zione fisica N. e %	Ginna- stica corret- tiva N. e %	Ginna- stica ritmica N. e %	Nuoto N. e %	Sci N. e %	Dizione di recita- zione N. e %	Tecniche di espres- sione figu- rativa N. e %	Altri N. e %
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1972-73	753	133 17,66	160 21,24	32 4,25	4 0,53	273 36,25	110 14,61	277 36,79	88 11,69	162 21,51	28 3,72	18 2,39	224 29,75	187 24,83	77 10,22
1973-74	1.046	197 18,83	273 26,09	60 5,74	11 1,05	568 54,30	205 19,60	587 56,12	151 11,44	320 30,60	70 6,69	23 2,20	371 35,47	352 33,65	123 11,76
1974.75	1.391	252 18,12	298 21,42	78 5,61	13 0,93	665 47,81	231 16,61	761 54,71	170 12,22	345 24,80	127 9,13	18 1,29	409 29,40	429 30,84	153 11,00

TAVOLA 29. - ATTIVITÀ EDUCATIVE INTRODOTTE NEL TRIENNIO 1975-78

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Attività educative 'aggiunte'													
		Manuali e pratiche	Pittorico plastiche	Musicali	Cinematografiche	Tipografiche	Osservazioni scientifiche	Ricerca ambientale	Ludiche e socializzanti	Giniche e sportive	Lingua francese	Lingua inglese	Lingua tedesca	Altra lingua	Altre attività
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1975-76	1.602	1.289 80,46	1.437 89,70	1.235 77,09	632 39,45	612 38,20	796 49,68	1.171 73,09	1.376 85,89	1.118 69,79	269 16,80	292 18,23	69 4,31	12 0,75	314 19,60
1976-77	1.876	1.446 77,08	1.623 86,51	1.313 69,99	647 34,49	675 35,98	783 41,74	1.323 70,52	1.569 83,64	1.207 64,34	271 14,44	314 16,74	89 4,74	17 0,91	227 12,10
1977-78	2.125	1.613 75,91	1.798 84,61	1.533 72,41	723 40,02	774 36,42	964 45,36	1.455 68,47	1.736 81,69	1.407 66,21	307 14,45	383 18,02	90 4,23	21 0,99	364 17,12

Nel secondo triennio si è utilizzato il quesito seguente:

Fra le seguenti **attività** quali sono state introdotte con specifica funzione innovativa? (Si tralascia ogni riferimento alle materie previste dai programmi in vigore; si possono segnare più alternative)

- Attività manuali e pratiche (cartonaggio, traforo, meccano, bricolage, ricamo, cucito, giardinaggio, economia domestica, pelletteria, **cestinaggio**, falegnameria, rilegatoria ecc.)
- Attività grafico-pittorico-plastiche (pittura, modellaggio, mosaico, graf-fito, sbalzo, collage, linoleografia ecc.)
- Attività musicali (musica, canto, strumento musicale; esecuzione, regi-strazioni, audizioni ecc.)
- Attività fotografiche e cinematografiche (riprese, sviluppo, montaggi, copioni, proiezioni ecc.)
- Attività tipografiche (composizione, correzione bozze, impaginazione, illustrazione ecc.)
- Attività di osservazione e di ricerca scientifica (allevamento animali, col-lezioni, rilevazioni metereologiche, esperimenti di fisica e chimica, car-tografia e plastici geografici ecc.)
- Attività di ricerca ambientale (ricerche storiche, visite ai musei, visite ai luoghi di interesse storico-culturale, visita alle fabbriche, interviste ecc.)
- Attività ludiche di socializzazione (giochi collettivi, rappresentazioni teatrali e coreografie, drammatizzazioni, recitazione ecc.)
- Attività** ginniche e sportive (ritmica, correttiva, nuoto, sci ecc.)
- Lingua francese Lingua inglese Lingua tedesca
- Altra lingua
- Altre attività (specificare):

I dati emersi dalla rilevazione unificata compaiono nella tavola 29.

Riteniamo che sia del tutto superfluo commentare i dati delle tre tavole: si commentano da soli. Forse è più produttivo fare alcune considerazioni e eventualmente precisare come si sono realizzate tali attività, almeno secondo la descrizione che i compilatori hanno trascritto sui questionari.

La prima considerazione da fare è che non si può dire nulla circa le modalità di scelta delle attività integrative o degli insegnamenti speciali. È il tipo di rilevazione statistico-organizzativo che non consente di formulare i giudizi di merito sulle attività realizzate. Si potrebbero fare considerazioni sulla concentrazione di valori percentuali elevati intorno ad

alcune attività; tuttavia anche queste considerazioni, che già si rilevano dalle tavole, non possono essere considerate in rapporto alla validità dell'azione educativa perché potrebbe darsi il caso che sono stati istituiti certi insegnamenti speciali o certe attività integrative perché vi era la disponibilità di operatori capaci, specializzati nei vari campi specifici. Sarebbe opportuno naturalmente cercare di individuare perché sono state scelte quelle determinate attività integrative o insegnamenti speciali e come si sono realizzati, quale è stata la motivazione che ha indotto il gruppo degli operatori a scegliere un'attività piuttosto che un'altra. Anche dal punto di vista metodologico nulla si può dire senonché probabilmente si sono scelte persone capaci di operare in maniera tecnica come stabiliscono le *Direttive di orientamento*.

È possibile quindi soltanto descrivere in maniera più analitica che cosa è stato fatto almeno con alcune attività introdotte e quali mezzi e strumenti sono stati utilizzati:

a) le *attività manuali e pratiche*. Le attività introdotte più frequenti sono: falegnameria (traforo, intarsio, verniciatura; costruzione di giocattoli, di sussidi didattici; piccole riparazioni), cartonaggio cestinaggio pelletteria giardinaggio orticoltura; allevamento di animali domestici; montaggio di parti prefabbricate (meccano, giocattoli); decorazioni su: legno ferro ceramica cuoio vetro tessuto mattonelle; ricamo, cucito ed economia domestica.

Per avere un quadro più completo, si fa anche un breve cenno sugli attrezzi usati: carta vetrata e smerigliata, raspa lana martello tenaglia pinza, cacciaviti chiavi, compasso riga squadra, sega morsa morsetti, trapano scalpello pialla, rastrello zappa vanga, aghi forbici uncinetti;

b) le *attività grafico-pittoriche e plastiche e le attività cinematografiche e fotografiche* (tendono ad esercitare gli allievi nella comunicazione e nella espressione per immagini). Materiali e strumenti usati nelle attività manipolative iniziali: impasto arrotolamento strisce riempimento; oppure: attività manipolative di strappo e di taglio (ritaglio avvolgimenti intrecci vari), piegatura annodamento infilatura; attività mani-

polative di precisione (impronta strisciatura scalfitura sbalzo ecc.); attività plastico-figurative (modellaggio, riproduzione plastica, calchi con vario materiale, scultura); mosaico (con perline, pezzi di carta, 'tessere' di plastica o di legno e di vario colore); traforo, intarsio, attività tecnico riproduttiva di immagini e suoni con materiale visivo e manipolativo, ricalco calcomanie timbri plastografie linoleografie, caratteri a stampa, dattilografia, ciclostile stampa lucidi tipografia; con materiali visivo-riproduttivo: lenti, caleidoscopio, lanterna magica, filmine e immagini fisse, foto e diapositive, fotografia, filmine da cinepresa, cinepresa, proiettore da **16** mm., episcopio; con materiale fonico-riproduttivo: altoparlante, giradischi, dischi, registratori.

L'item conteneva un'alternativa 'aperta' ('Altre attività') che doveva essere precisata. Dalla specificazione è emerso che la maggiore frequenza dell'attività riguarda le seguenti (si elenca in ordine decrescente di frequenze e nelle espressioni originali): lingua, tipografia, stampa, dattilografia, educazione stradale, statistica, lingua italiana per rimpatriati o per paesani che parlano greco o iugoslavo, come seconda lingua; educazione alimentare; educazione al pronto soccorso, animazione teatrale, tipo-litografia, limografia, giornalino, mimo, contatti con gruppi folkloristici, studio del folklore locale, tecnica del disegno, scienze naturali e sociali, e condizioni ecologiche; attività di recupero, falegnameria, maglieria, tessitura, attività di vita pratica (apparecchiare e sparecchiare la tavola della mensa, lavare le stoviglie ecc.), conceria delle pelli, fabbricazione della carta, ceramica, cineforum, discoforum, danza, nuoto, sperimentazioni agrarie. Le altre elencate hanno una frequenza al di sotto dell' **1%** .

Che si tratti di attività che possono legittimamente essere definite 'nuove' sia per i tempi e i modi con cui vanno realizzate, sia per le finalità che a loro si assegna (in ciò consiste il contesto motivazionale dell'introduzione di un ricco e qualificato complesso di attività) lo si deduce anche dall'elevatissima richiesta di laboratori risultante dalla *tavola* 54.

Risulta che negli anni iniziali la richiesta di laboratori è

stata molto elevata; si rileva inoltre che la richiesta non è stata avanzata soltanto da quelli che ne sono privi: anche quelli che li possedevano hanno sentita l'esigenza di aumentarli. In breve, se è stata così elevata e sentita la richiesta di laboratori (oltre 2.000 in ciascun anno), si può ragionevolmente presumere che l'introduzione di queste nuove attività ha assunto un significato preciso: il laboratorio viene percepito come il luogo dove si opera, si conosce, si fa, si dinamizzano le capacità inventive e creative; e il luogo dove si svolge un'attività completamente diversa da quella che può svolgersi nell'aula, adatta quasi soltanto alla trasmissione del sapere. Ciò che caratterizza, invece, il 'nuovo modo di fare scuola' è l'attivazione dell'intera personalità dell'allievo: l'educatore lo pone in situazioni-stimolo problematiche, lo stimola a individuare e definire problemi che gli pone l'attività che sta svolgendo, lo stimola a formulare ipotesi e a verificarle con comportamenti adeguati. Con ciò egli lo fa operare, progettare, realizzare e quindi valutare quanto ha realizzato. E le *Direttive di orientamento*, lo ricordiamo ancora, parlano di attività nuove da effettuarsi con tecniche adeguate che mentre gratificano al massimo le possibilità di espressione, il bisogno di fare, di conoscere, le capacità creative, consentano anche, con insegnamenti speciali, di acquisire particolari tecniche e procedure, così che, secondo il proprio corredo attitudinale, l'allievo si strutturi capacità operative specifiche. Tutto ciò implica che gli insegnanti abbiano una preparazione più approfondita e anche diversa da quella che in generale offre loro il normale curriculum di studi.

In breve, in stretta aderenza con quanto il Ministero ha stabilito nelle sue *Direttive*, le attività integrative e gli insegnamenti speciali assumono un significato preciso e sono potenzialmente capaci di innovare la scuola 'nella sua sostanza'. Non solo; le 'nuove' attività introdotte hanno ristrutturato il curriculum e indotto gli educatori a risolvere problemi di interdisciplinarietà o almeno di pluridisciplinarietà per raccordare i diversi tipi di intervento.

5.

TECNOLOGIA EDUCATIVA

5.1. PREMESSA.

Nell'art. 1/820 il legislatore indica, programmaticamente, lo *scopo* in direzione del quale la scuola primaria potrebbe rinnovarsi e delinea alcune condizioni essenziali che ne consentono la realizzazione.

Tra queste, oltre alle tre fondamentali di tipo strutturale (aumento del numero: degli insegnanti, delle attività educative, delle ore scolastiche), accenna anche a due condizioni di tipo funzionale di importanza caratterizzante decisiva: *specificità* dell'intervento educativo aggiunto (va svolto 'con compito specifico'); *necessità* (lo scopo 'dovrà scaturire') della « collaborazione, anche mediante riunioni periodiche » di tutti gli insegnanti.

Se tale complesso di variabili indipendenti costituisce la base su cui va costruita «una 'nuova realtà scolastica' che muta la sostanza della tradizionale impostazione pedagogica», si può agevolmente comprendere che la 'nuova scuola' è tutta da individuare e da inventare, anche perché nessuna delle variabili indicate è definita con esattezza (né lo si poteva fare) e la modalità della loro interazione è condizionata sia dalle caratteristiche proprie di ciascuna variabile indipendente e sia dalle reali disponibilità della scuola e dell'ambiente in cui gli operatori lavorano.

Le *Directive di orientamento* – il primo e sistematico testo normativo col quale il Ministero ha costruito e additato un'immagine della 'nuova realtà scolastica' – delineano un organico gruppo di ipotesi operative, fra le quali qui è opportuno ricordare:

a) applicare « una vera metodologia di sperimentazione per la ricerca di soluzioni pedagogicamente valide »;

b) ricercare « adeguate forme di preparazione e di aggiornamento di insegnanti e dirigenti scolastici alla nuova impostazione pedagogico-didattica della scuola »;

c) « il fatto educativo scolastico, superato il momento tradizionale del solo insegnamento, tende a realizzarsi attraverso una successione organico-unitaria di momenti educativi »;

d) delimitare con chiarezza gli « ambiti delle attività integrative e dei contenuti degli insegnamenti speciali » dando loro un ' significato univoco ';

e) stabilire le singole sfere « di competenza e di intervento, al fine di garantire chiari ed efficaci rapporti di collaborazione »;

f) precisare « l'esatta impostazione del rapporto fra le varie attività »;

g) procedere alla « composizione di un orario atto a garantire la fluida articolazione di tutti i momenti educativi... collocando ciascuno di essi al posto più adatto della giornata ».

Per condurre le rilevazioni annuali si è formulato, sulla base di queste indicazioni e anche di altre qui non ricordate, un organico complesso di ipotesi che probabilmente coprono l'intero arco della tecnologia educativa, oggetto specifico di questo capitolo.

Su ciascuna di tali ipotesi, poi, si è costruito uno o più item che consentissero di individuare con quali orientamenti e sviluppi la tecnologia veniva applicata nei plessi innovativi, quali risultati si stavano realizzando, e anche quali problemi si ponevano e come si era tentato di risolverli.

5. 2. P R O G R A M M A Z I O N E E D U C A T I V A .

La normativa di base, or ora richiamata, indica con sufficiente chiarezza che le 'riunioni periodiche' sancite dal legislatore riguardano soprattutto la *programmazione educativa*, ovvero, per definirla con maggiore chiarezza, la progettazione degli interventi e la continua riprogettazione imposta dalla valutazione formativa o continua. Si tratta, in sostanza, di un'anticipazione di quanto prescriverà, e in forma più dettagliata, la legge 5 17/1977.

Già l'espressione usata dal legislatore - 'arricchire la formazione dell'alunno' - impone un intervento educativo del tutto adeguato alle particolari condizioni biopsicologiche di ciascun allievo e al contesto socio-culturale nel quale questi e la scuola sono inseriti. Ciò provoca una profonda trasformazione nella modalità educativa perché l'asse di inserimento è diverso: al posto del 'programma' da svolgere, il legislatore ha messo lo 'sviluppo della personalità' dell'allievo,

Si è quindi ipotizzato che gli operatori di ciascun plesso innovativo avessero redatto una programmazione da realizzare nelle singole classi oppure nell'intero plesso, specie dove l'innovazione è totale. L'item utilizzato per indagare in tale direzione è:

Il complesso delle attività di tempo pieno ha richiesto la stesura di piani didattici particolari (curricoli) per le singole classi? SI NO

Se SI, come è avvenuta la redazione di tali piani di lavoro? (Si possono segnare più alternative)

- Da parte del singolo insegnante in organico nella classe di concerto con gli insegnanti nominati ex lege 820**
- In collaborazione fra gli insegnanti impegnati a diverso titolo nelle singole classi**
- Mediante un'intesa generale a livello di plesso**
- Altre modalità (specificare e osservazioni):**

La *tavola 30* registra i plessi che hanno redatto la programmazione e, per i primi tre anni, anche le modalità adottate. Queste ultime non sono state richieste negli ultimi due anni. Osservando la colonna 4 si nota un andamento pro-

gressivo rilevante nella sequenza dei valori assoluti; l'andamento percentuale, invece, dopo una iniziale progressione, regredisce dal **1975-76**. In ogni caso i valori percentuali sono sempre piuttosto alti.

TAVOLA 30. — PLESSI NEI QUALI SI EFFETTUA LA PROGRAMMAZIONE EDUCATIVA;
MODALITÀ DI REDAZIONE

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	P r o g r a m m a z i o n e e d u c a t i v a						
		NO in plessi N. e %	SI in plessi N. e %	Omesse N. e %	Modalità di redazione			
					Titolari di classe più ins. aggiunti N. e %	Équipe di ciascuna classe N. e %	Intesa generale tutte le classi N. e %	Altri N. e %
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1972-73	753	210 27,89	543 72,11		115 21,17	486 89,50	464 85,45	—
1973-74	1.046	174 16,63	872 83,37	—	246 28,21	315 36,12	311 35,67	—
1974-75	1.391	275 19,77	1.116 80,23	—	338 30,29	511 45,78	365 32,71	177 15,86
1975-76	1.602	265 16,54	1.324 82,65	13 0,81	360 27,19	624 47,13	448 33,84	120 9,06
1976-77	1.876	294 15,67	1.519 80,97	63 3,36	—	—	—	—
1977-78	2.125	468 22,02	1.623 76,38	34 1,60	—	—	—	—

Dalle colonne 7 e 8 risulta che molto frequentemente, e in particolare nel primo anno considerato, la programmazione è stata effettuata sia dall'équipe di ciascuna classe sia mediante un'intesa generale a livello di plesso. Anzi, i dati indi-

cano che spesso queste due modalità si sono realizzate anche insieme; ciò però non esclude che anche la prima modalità si sia verificata con una delle due successive. Che le risposte siano anche di questo tipo lo si rileva osservando che, proprio per la possibilità di scegliere più alternative, le percentuali delle colonne 6, 7 e 8 superano il 100%.

Le modalità prevalenti specificate rispondendo all'ultima alternativa ('altre modalità') sono tutte sostanzialmente identiche ed esprimono il fatto che gli insegnanti titolari delle classi e gli insegnanti aggiunti hanno realizzato programmazioni separatamente.

La *tavola 31* riporta alcuni dati sull'attività di programmazione settimanale. La colonna 4 indica che in tutti i sei anni la stragrande maggioranza dei plessi ha effettuato programmazioni settimanali. L'andamento percentuale cresce nei primi quattro anni; poi, nel 1976-77, inizia a diminuire ed ha una rilevante caduta nel 1977-78, anno in cui si giunge al valore percentuale più basso (62,97%). Sono gli anni in cui si accentua lo sviluppo della 'scuola con attività integrative', nella quale la programmazione:

a) si realizza con minore frequenza perché le attività 'aggiunte' sono poco integrate con quelle curricolari;

b) può avere una cadenza periodica quindicinale o mensile;

c) si può effettuare separatamente fra insegnanti titolari delle classi e fra insegnanti aggiunti.

Le colonne da 6 a 11 della stessa tavola indicano in quali giorni le riunioni si sono tenute, mentre le colonne 12 e 13 indicano la parte della giornata (mattino, pomeriggio). La lettura dei dati dei due gruppi di colonne può risultare difficile perché le somme percentuali superano il 100%. Ciò significa che nei vari plessi l'équipe degli operatori scolastici si sono riunite periodicamente più di una volta alla settimana, e a volte al pomeriggio e altre volte la mattina. Ciò accade, ad esempio, quando la programmazione si effettua di tre giorni in tre giorni (di solito, mercoledì pomeriggio e sabato mattina); quando invece essa riguarda l'attività per sei giorni,

TAVOLA 31. - DISTRIBUZIONE DEI PLESSI CHE EFFETTUANO RIUNIONI DI PROGRAMMAZIONE SETTIMANALE
E INDICAZIONE DEI GIORNI NEI QUALI LE RIUNIONI SI TENGONO

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Riunioni di programmazione settimanale										
		NO in plessi N. e %	SI in plessi N. e %	Omesse N. e %	Giorni della settimana						Mattino N. e %	Pomeriggio N. e %
					Lunedì N. e %	Martedì N. e %	Mercoledì N. e %	Giovedì N. e %	Venerdì N. e %	Sabato N. e %		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1972-73	753	155 20,58	598 79,42		69 11,54	61 10,20	56 9,36	82 13,71	67 11,20	395 66,05	347 58,03	310 51,84
1973-74	1.046	138 13,19	908 86,81	—	65 7,16	48 5,29	90 9,91	74 8,15	82 9,03	684 75,33	541 59,58	364 40,09
1974-75	1.391	166 11,93	1.225 88,07	—	99 8,08	70 5,71	123 10,04	121 9,88	107 8,73	844 69,90	605 43,49	786 64,16
1975-76	1.602	184 11,49	1.418 88,51	—	106 7,47	87 6,13	205 14,46	120 8,46	112 7,90	988 69,68	637 44,92	881 62,13
1976-77	1.876	237 12,63	1.568 83,59	71 3,78	141 8,99	93 5,93	226 14,41	132 8,42	183 11,67	1.002 63,90	883 56,31	731 46,62
1977-78	2.125	672 31,62	1.338 62,97	115 5,41	142 10,61	114 8,52	248 18,54	158 11,81	193 14,42	1.143 85,43	986 73,69	842 62,93

Nota: Le percentuali delle colonne da 6 a 13 sono calcolate sul valore assoluto della colonna 4

la riunione è indetta una sola volta alla settimana (di solito sabato mattina).

Dalla colonna 3 si rileva che in ciascun anno vi è stato un consistente gruppo di plessi innovativi nei quali non si sono effettuate riunioni settimanali. A volte le riunioni avevano scadenze quindicinali o mensili; altre volte si tenevano in maniera sporadica e discontinua, comunque senza periodicità fissa; altre volte ancora, invece di riunioni in senso stretto, intercorrevano accordi verbali fra i due insegnanti delle singole classi.

Per comprendere questa gamma di atteggiamenti e di condotte occorre ricordare che gli educatori primari hanno, perlopiù, una consolidata abitudine a lavorare isolatamente, in maniera artigianale, nel chiuso della propria aula, e sono pressoché restii ad instaurare autentici rapporti professionali con i colleghi. La formazione ricevuta nell'istituto magistrale non li ha mai esercitati a lavorare in équipe per programmare le attività, realizzarle insieme, verificarne i risultati. D'altra parte, è risaputo, la più solida base della reazione di 'resistenza al mutamento' è la scarsa formazione professionale. E tale reazione si è manifestata in maniera rilevante sino dall'anno 1972-73 (20,58%); poi, si è via via affievolita (nel 1975-76, 11,48%); ma dal 1976-77 sembra di nuovo essersi vigorosamente imposta fino ad investire nell'anno successivo quasi un terzo di tutti i plessi innovativi. Si è però già ricordato che in tali anni ha avuto un accentuato sviluppo la 'scuola con integrazione scolastica' che ha modalità operative diverse e che riguardo alla programmazione può adottare una periodicità con ritmi più ampi o addirittura riunioni separate fra i due tipi di insegnante, 'di classe' o 'aggiunti'.

Nel questionario adottato nei primi tre anni, ai due quesiti dianzi riportati seguivano i seguenti di tipo aperto:

- Quali difficoltà sono sorte nella realizzazione del piano redatto?**
.....
- A quali cause possono imputarsi?**
.....
- In quale modo si è tentato di superarle?**
.....

Al primo quesito (*difficoltà sorte*) vi sono state ogni anno numerose omissioni, che poi comportavano anche l'omissione delle altre due risposte. L'omissione potrebbe essere interpretata come effetto della perplessità emersa di fronte ad un tale quesito oppure potrebbe indicare che non è sorta alcuna difficoltà.

Nelle risposte scritte, si legge testualmente (si citano le più frequenti): 'divergenza sui contenuti e metodi di applicazione', 'mancanza di collaborazione fra insegnanti', 'difficoltà di un accordo fra attività curriculari e quelle integrative in un contesto armonico', 'difficoltà di adeguare i piani ai programmi ministeriali e di adattamento di quest'ultimi alle possibilità degli allievi di estrazione sociale-culturale diversa', 'divergenze di tipo organizzativo', 'disorientamento degli operatori scolastici privi di esperienza di lavoro di gruppo', 'difficoltà di adottare il metodo ciclico in relazione all'età degli allievi e alle loro capacità di apprendimento', 'divergenze di pensiero'.

Al secondo quesito (*cause delle difficoltà nella realizzazione del piano programmatico*), si è risposto registrando le carenze di quasi tutte le condizioni obiettive di cui si daranno dati nei capitoli successivi: 'mancanza di locali', 'mancanza di spazi all'aperto', 'insufficienza di contributi', 'dotazioni inadeguate di attrezzature didattiche', 'insufficienza di personale educativo o ausiliario', 'inadeguata preparazione degli educatori al lavoro di gruppo', 'scarsa partecipazione degli educatori', 'mancanza di sala di rotazione o di aule speciali', 'complesso troppo numeroso delle attività previste'.

Tali cause probabilmente potevano essere date per scontate. Vi sono però anche altre osservazioni, fra le quali si cita testualmente: 'l'errato concetto che alcune materie possono trovare adeguate collocazioni nelle attività del mattino', 'diversa impostazione metodologica', 'l'inserimento degli alunni difficili nelle classi normali', 'particolare mentalità degli insegnanti di classe', 'diversa preparazione degli alunni', 'scarsa collaborazione delle famiglie', 'difficoltà di adattamento fra i vari insegnanti delle materie curriculari e di quelle integrative', 'il Comune realizza la programmazione edilizia sen-

za interpellare la direzione didattica e ciò provoca difficoltà'.

Al terzo quesito (come *si è tentato di superarle*) le risposte registrate sono state numerosissime, e anche piuttosto articolate.

Coloro che hanno incontrato difficoltà nella realizzazione del piano per inadeguatezza di condizioni obiettive, hanno risposto: di essere intervenuti presso Autorità locali o altre persone per avere pannelli, divisori, per utilizzare spazi all'aperto non della scuola, ma pubblici; di aver chiesto il permesso di utilizzare la sala teatrale parrocchiale, la palestra annessa alle piscine pubbliche, il giardino della scuola materna, ecc.

Quando invece le difficoltà emergevano per differenza di formazione o di impostazione pedagogica o da inveterate solide abitudini routinarie, ovvero dalla struttura della personalità dei singoli insegnanti in generale, si è risposto con: 'incontri di chiarificazione'; 'riunioni nelle quali si è discusso sino a giungere a trovare una soluzione comune'; 'colloqui interpersonali'; 'riunioni collegiali con l'obiettivo di discutere apertamente sulle prospettive didattiche e individuare come attuarle'; 'incontri continui di programmazione con particolareggiati piani di lavoro da svolgere'; 'intensa azione di recupero degli insegnanti più anziani per conseguire un migliore accordo fra insegnanti'; 'una migliore collaborazione con le famiglie'.

Altre volte i problemi emersi hanno indotto gli operatori ad apportare modificazioni al programma. In tale caso gli educatori più frequentemente si sono espressi così: 'alleggerimento del programma generale e di quelli futuri più particolareggiati'; 'per il dissidio fra gli insegnanti titolari e gli insegnanti delle attività nuove si è rinunciato un po' da ciascuna parte'; 'diminuendo il numero degli insegnamenti in rotazione'; 'con alcuni ritocchi al piano e applicando tempi più lunghi'.

Infine, di fronte a difficoltà finanziarie, hanno trovato le soluzioni più svariate, persino con contributi personali degli insegnanti, oltre che rivolgendosi a Enti e Associazioni.

Tenendo presente la formazione ricevuta dagli insegnanti elementari, era facile presumere che sia nelle 'riunioni periodiche' durante il lavoro di programmazione, sia nel lavorare in gruppo per realizzare quanto programmato, avvenissero incomprensioni divergenze conflitti, Vi è però un aspetto positivo: trovarsi insieme per programmare induce a esporre le proprie intenzioni, le modalità con cui s'intende operare, induce a confronti e chiarificazioni su atteggiamenti e posizioni più o meno consapevoli, che in ogni caso si chiariscono nella discussione o, quanto meno, si aviano alla chiarificazione. In qualche modo, gli insegnanti si esercitano e si formano ad instaurare rapporti professionali, del tutto mancanti nella scuola ad 'impostazione pedagogica tradizionale'.

5.3. NUOVI MODELLI DI ORGANIZZAZIONE DELLA GIORNATA SCOLASTICA.

Il legislatore affida alle scuole innovative l'obiettivo primario di arricchire maggiormente la 'formazione dell'alunno'.

Nel quadro concettuale assunto dal legislatore, i termini 'arricchire' e 'formazione' indicano una nuova modalità di procedere ed impongono di dare vita ad interventi educativi che presentino tratti metodologici profondamente diversi da quelli tradizionali.

La prima e fondamentale condizione perché si possano realizzare è che il gruppo degli educatori conosca in maniera obiettiva ed approfondita le caratteristiche personali di ciascun allievo (attitudini, capacità acquisite, ritmi di sviluppo e di apprendimento, bisogni ed interessi, peculiari esigenze educative, specifiche condizioni culturali in cui vive l'alunno, ecc.). Sulla base di tali conoscenze, gli educatori potranno programmare personalizzati interventi. L'irripetibilità di ciascuna persona non può che indurre a recare aiuti differenziati così che ciascuno si sviluppi ed apprenda con metodi procedure e tempi di cui ha bisogno. Ciò implica, anzitutto, una maggiore flessibilità della struttura gruppo-classe.

Si può fondatamente presumere che il Ministero, sulla base di tale impostazione teorica — che è poi quella del legislatore — sia stato indotto a <<prefigurare, a titolo indicativo, alcuni schemi dell'organizzazione della giornata scolastica ».

Gli schemi suggeriti sono:

a) «gli alunni della stessa classe svolgono le attività integrative con insegnanti specializzati » (aggiunti 0 esperti esterni);

b) «alunni provenienti da classi parallele costituiscono gruppi impegnati in una 0 più attività integrative»;

c) <<alunni provenienti da classi diverse dello stesso ciclo costituiscono gruppi impegnati in una 0 più attività integrative»;

d) «i gruppi possono essere mantenuti nella loro struttura per *l'intera settimana*, per una *sola giornata 0* per una *durata di tempo rispondente alle esigenze delle attività che il gruppo è impegnato a svolgere* » (il corsivo è nostro).

Gli schemi delineati — che anticipano lo spirito della legge 517/1977 — sono soltanto alcuni dei possibili. Il medesimo testo infatti precisa: « Altri schemi dell'organizzazione della giornata scolastica possono essere utilmente sperimentati secondo le caratteristiche delle diverse realtà scolastiche>>. E già il Ministero stesso ne indica almeno altri due, i quali poi, lo si deve riconoscere, sono di rilevante importanza metodologica. Anzitutto, «la mensa scolastica, possibilmente per tutti gli alunni)>, che, definita come «un importante momento educativo della giornata scolastica)>, è assunta proprio come uno specifico schema organizzativo.

L'altro è suggerito in questo modo: «Le attività integrative e gli insegnamenti speciali possono essere utilizzati nell'intero arco della giornata, e, quindi, *anche al mattino*, tenendo conto che l'orario deve scaturire da una programmazione comune ». Quest'ultimo viene ribadito dal Ministero nell'anno successivo in maniera esauriente ed inequivocabile: «... per orario 'aggiuntivo' non si intende necessariamente un orario 'successivo' e, quindi, 'pomeridiano'. Ciò stante

l'innovazione... si presta anche ad 'attività di classe' alternate ad 'attività per gruppi di alunni', richiedenti più insegnanti contemporaneamente, sia nelle ore del mattino che in quelle del pomeriggio» (C. M. 482 dell'11 agosto 1973).

Le indagini annuali non potevano esimersi dall'indagare in tale direzione. E infatti su ciascuno dei modelli organizzati suggeriti sono stati formulati appositi quesiti per individuare se erano stati accolti e realizzati e, eventualmente, con quali modalità, difficoltà e risultati.

Nel biennio 1976-78 i quesiti specifici sono stati preceduti dal seguente, che tende a rilevare il rapporto fra programmazione e interventi educativi, e l'impostazione generale di questi ultimi:

Nell'ambito della programmazione educativa generale in che modo sono state impostate le attività di tempo pieno?

- Per singole classi Per classi successive
 Per classi parallele Per ciclo

TAVOLA 32. — DISTRIBUZIONE DEI PLESSI SECONDO LA PROGRAMMAZIONE PER CLASSI PARALLELE, SINGOLE, SUCCESSIVE, DELLO STESSO CICLO

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Programmazione attività di tempo pieno per classi			
		Singole N. e %	Parallele N. e %	Successive N. e %	Dello stesso ciclo N. e %
1	2	3	4	5	6
1972-73	753			—	—
1973-74	1.046				
1974-75	1.391	—	—		
1975-76	1.602			—	—
1976-77	1.876	485 25,85	708 37,74	215 11,46	776 41,36
1977-78	2.125	545 25,65	847 39,86	235 11,06	959 45,13

I dati emersi compaiono nella *tavola* 32 dalla quale si rileva:

a) le percentuali più alte riguardano l'impostazione relativa a tutte le classi dello stesso ciclo seguita dall'impostazione programmatica 'per classi parallele'; ambedue gli andamenti percentuali presentano un sensibile crescendo;

b) la programmazione 'per classi singole' mostra una notevole resistenza: nel 1977-78 viene realizzata ancora nel 25,65% dei plessi. Per una corretta interpretazione del dato occorre tenere presente un dato della *tavola* 27, colonna 8: un numero rilevante dei plessi (oltre un terzo) redige la programmazione dopo 'un'intesa generale a livello di plesso'.

Riguardo al primo schema 'prefigurato dal Ministero' (lettera a), si sono utilizzate le seguenti domande:

In certi momenti della giornata scolastica sono impegnati insieme più insegnanti (compresenza, approccio didattico interdisciplinare) nella stessa attività e per lo stesso gruppo di alunni? SÌ NO

Se SÌ:

a. per quanti giorni in media alla settimana (se tutti i giorni,=n. 6)

n

b. per quante ore in media alla settimana (arrotondare la cifra)

n.....

La *tavola* 33 riporta i dati relativi al primo quadriennio. Si nota con evidenza che la sequenza dei plessi nei quali si realizza il modello organizzativo in esame subisce una rilevante flessione percentuale rispetto ai primi tre anni (da poco più del 60% al 47,17%); inoltre, anche le ore settimanali sono diminuite di molto. La regressione va ragionevolmente imputata al fatto che le classi si sono via via 'aperte', per cui il lavoro scolastico si è sempre più condotto con allievi appartenenti a classi diverse (parallele, dello stesso ciclo, dell'altro ciclo). Sarà poi la legge 517 del 1977 a consentire in maniera ancora più esplicita l'apertura delle classi, in senso orizzontale e in senso verticale.

TAVOLA 33. — MODELLI DI ORGANIZZAZIONE SCOLASTICA:
 PLESSI NEI QUALI PIÙ INSEGNANTI SVOLGONO
 LO STESSO TIPO DI ATTIVITÀ NELLA STESSA CLASSE;
 INDICAZIONE DEI GIORNI E DELLE ORE SETTIMANALI

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Più insegnanti con alunni stessa classe stesso tipo di attività			
		NO N. e %	SI N. e %	Nella settimana	
				Giorni	Ore
1	2	3	4	5	6
1972-73	753	282 37,45	471 62,55	—	—
1973-74	1.046	387 37,00	659 63,00	3,50	9,30
1974-75	1.391	539 38,75	852 61,25	3	10
1975-76	1.602	847 52,87	755 47,13	3	4,30
1976-77	1.876	—	—	—	—
1977-78	2.125	—	—	—	—

Fra gli schemi suggeriti dal Ministero i tre successivi hanno un carattere più innovatore del precedente. Essi riguardano:

- a) il modello di organizzazione didattica a gruppi di allievi appartenenti a classi diverse (il precedente riguardava allievi della stessa classe operanti sotto la guida di più insegnanti), parallele o dello stesso ciclo;
- b) gli allievi possono svolgere una 0 più attività;
- c) la durata temporale della struttura dei gruppi è condizionata dal tipo di attività da svolgere e dalla complessità del compito.

È forse utile fare un cenno al fatto che tali schemi indicano con chiarezza che l'intervento educativo nella 'nuova

realità scolastica' è, nella sua essenza, 'organizzazione dell'apprendimento' e non 'organizzazione dell'insegnamento'. E poiché l'apprendimento è condizionato da un numero complesso di fattori oggettivi e soggettivi operanti sullo sviluppo della personalità dell'allievo, esso impone all'educatore di realizzare interventi altamente individualizzati, predisponendo situazioni-stimolo del tutto adeguate e funzionali alle complessive condizioni in cui si trova ciascun allievo. Si può comprendere quindi come i modelli organizzativi e metodologici siano intensamente innovativi: procedono da alcuni principi, fra i quali, la necessità di spezzare l'unità della classe che spesso ostacola lo sviluppo e la formazione degli allievi più dotati e dei meno dotati (la classe impone di adeguarsi ai ritmi di sviluppo di apprendimento del gruppo medio); la conoscenza approfondita di ciascun allievo e soprattutto dei suoi ritmi di apprendimento e delle modalità che gli sono più congeniali. Soltanto sulla base di questi presupposti è possibile organizzare l'apprendimento di ciascun singolo allievo, così che ciascuno possa essere maggiormente arricchito nel suo processo di formazione.

Nel primo quadriennio l'indagine sull'organizzazione del lavoro in gruppo si è condotta con i seguenti quesiti:

Alunni di classi diverse sono impegnati insieme in determinate attività? SÌ N O

Se SÌ:

- per quanti giorni in media alla settimana n.
- per quante ore in media alla settimana (arrotondare la cifra) n. .
- appartengono (si possono segnare più alternative):

- a classi parallele a classi dello stesso ciclo
- a classi dei due cicli

I risultati sono stati ordinati nella *tavola* 34 dalla quale emerge:

a) un numero molto elevato di plessi ha organizzato il lavoro scolastico per gruppi (la media delle percentuali annuali supera l'80%);

TAVOLA 34. ~ MODELLI DI ORGANIZZAZIONE DIDATTICA;
**PLESSI NEI QUALI SI EFFETTUA LA COMPRESENZA DI INSEGNANTI
 CHE LAVORANO CON ALUNNI DELLO STESSO O DI DIVERSO CICLO
 CON INDICAZIONE DELLE ORE SETTIMANALI**

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Organizzazione didattica: lavorano insieme					
		Gruppi di alunni di classi diverse				Alunni	
		NO in plessi N. e %	SI in plessi N. e %	Nella settimana		Stesso ciclo N. e %	Diverso ciclo N. e %
				\bar{x} giorni	\bar{x} ore		
1	2	3	4	5	6	7	8
1972-73	753	101 13,41	652 86,59		—	445 68,25	207 31,75
1973-74	1.046	200 19,12	846 80,88	4	11	555 65,60	291 34,40
1974-75	1.391	283 20,35	1.108 79,65	5	12	655 59,12	453 40,88
1975-76	1.602	257 16,04	1.345 83,96	5	15	562 41,78	783 58,22
1976-77	1.876		—		—	—	—
1977-78	2.125		—		—		

b) le percentuali relative a gruppi con alunni appartenenti alle classi di diverso ciclo ha avuto nel quadriennio un incremento progressivo rilevante: gli allievi operano insieme anche se hanno un'età cronologica sensibilmente diversa; negli ultimi due anni considerati l'aumento successivo è stato altrettanto rilevante;

c) anche il numero dei giorni settimanali di permanenza dei gruppi è aumentato ma l'aumento più rilevante è quello delle medie delle ore settimanali.

Nel successivo biennio si è modificato il quesito, lo si è reso più completo così da individuare più analiticamente come era stata realizzata la formazione dei gruppi. Infatti, il quesito precedente si riferiva ad uno schema piuttosto complesso (formazione di gruppi con allievi di classi diverse, dello stesso ciclo o dei due cicli) perché presupponeva l'aver adottato o quanto meno l'essere capaci di adottare lo schema più semplice del lavoro in gruppi di allievi della stessa classe o di classi parallele. La nuova formulazione è la seguente, e comprende anche la durata temporale media settimanale dei gruppi:

La programmazione prevede la formazione di gruppi?

SI

NO

Se SI, con quali modalità?

con alunni di una stessa classe

di classi diverse del 2° ciclo

di classi parallele

altri tipi di raggruppamento

di classi diverse del 1° ciclo

Per quante ore alla settimana in media gli allievi lavorano in gruppo?

n.....

Dalla *tavola* 35 risulta che in una percentuale superiore al 90% dei plessi innovativi si è realizzato il lavoro in gruppo, in una gamma che comprende allievi della stessa classe, oppure di classi parallele oppure di classi diverse del primo ciclo o di classi diverse del secondo ciclo. La colonna **11** relativa a 'Altri raggruppamenti', riguarda soprattutto, secondo le specificazioni registrate nel questionario, gruppi di allievi appartenenti a classi del primo e del secondo ciclo. Si rileva:

a) le percentuali più elevate riguardano le classi del secondo ciclo; sono percentuali che hanno un andamento crescente;

b) nel biennio considerato è ancora piuttosto alta la percentuale relativa alla formazione di gruppi con allievi di classi parallele o della stessa classe. Questi dati non emergono dalla tabella precedente, né lo potevano;

TAVOLA 35. - PLESSI NEI QUALI SI EFFETTUA LA PROGRAMMAZIONE
SECONDO LA FORMAZIONE DI GRUPPI DI ALLIEVI
CON INDICAZIONE DELLE MEDIE SETTIMANALI DEL LAVORO DI GRUPPO

Programmazione che prevede la formazione dei gruppi										
Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	NO in plessi N. e %	SI in plessi N. e %	con allievi di:						\bar{x} ore settimanali del lavoro di gruppo
				una sola classe N. e %	classi parallele N. e %	classi diverse del 1 ciclo N. e %	classi diverse del 11 ciclo N. e %	altri raggrup- pamenti N. e %	Omesse N. e %	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1976-77	1.876	146 7,78	1.730 92,22	650 37,57	690 39,88	564 32,60	713 41,21	351 20,28		14,45
1977-78	2.125	156 7,34	1.936 91,11	780 40,29	794 41,01	599 30,94	867 44,78	471 24,33	33 1,55	12,00

c) in numerosi plessi vengono adottate più modalità nella formazione dei gruppi (le percentuali delle colonne da **5** a **12** superano il 100%).

Circa la durata dei gruppi nella struttura con cui sono stati istituiti, si nota che il numero medio delle ore settimanali è piuttosto elevato, anche se nell'ultimo anno ha subito una flessione rispetto al **1975-76** (cfr. tabella precedente).

I modelli di organizzazione didattica relativi alla formazione di gruppi con tutta la gamma della varietà possibile sta ad indicare che non soltanto la struttura del gruppo-classe si è resa più flessibile, ma che si intende realizzare una più stretta integrazione fra gli allievi, tutti gli allievi del plesso. Infatti, le numerose modalità dei raggruppamenti offrono svariate possibilità di riunirsi pur appartenendo alle classi più diverse.

Non è questa la sede per illustrare il valore formativo del Lavoro *in gruppo*. Tuttavia occorre farne un cenno per mettere in rilievo che il fattore più importante di riuscita non è tanto 'il lavorare in gruppo', bensì le **condizioni e il modo** con cui si realizza il lavoro in gruppo. Questo consente di ottenere risultati migliori rispetto al lavoro individuale quando: il **compito** da affrontare, i singoli *membri* del gruppo, la **motivazione** del gruppo nel suo insieme, le **reti di comunicazione e di ruoli** all'interno del gruppo hanno determinate caratteristiche e, infine, l'attività di gruppo si realizzi con metodi procedure strumenti funzionali in rapporto agli obiettivi da raggiungere e alle caratteristiche degli elementi ora elencati. I dati raccolti, di tipo statistico, nulla possono dirci sulla qualità e sui risultati ottenuti con il lavoro di gruppo nei sei anni in cui si è avviata l'innovazione; non ci indicano nemmeno la numerosità dei gruppi che potrebbero essere grandi o grandissimi oppure piccoli o piccolissimi, né i tipi di attività svolta né i tipi di problemi affrontati. Certo l'impegno nella realizzazione del lavoro in gruppo è stato molto ampio, per cui è sembrato opportuno indagare come gli educatori valutano, sia pure in maniera intuitiva ma sempre in rapporto ai risultati ottenuti, la produttività di tale la-

voro fra allievi di classi diverse (parallele, dello stesso ciclo, dei due cicli) rispetto al lavoro individuale e al lavoro in gruppo degli allievi della stessa classe. Il quesito, che tende anche a rilevare l'intensità delle motivazioni degli educatori nei confronti dell'integrazione fra gli alunni, è stato così formulato:

Si ritiene che il lavoro scolastico svolto con gruppi di allievi di classi diverse sia più produttivo? SI NO

L'item è stato posto nel triennio 1973-76. I dati vengono riportati nella *tabella* 36, dalla quale risulta:

a) una rilevante maggioranza delle équipes dei plessi considera tale produttività maggiore (colonna 3);

b) l'andamento percentuale della colonna 3 nei primi anni cresce, poi ha una forte caduta (dal 78,44% al 67,17%);

c) nell'ultimo anno l'andamento percentuale della colonna 4 diminuisce ancora, anche se di poco, ma cresce del

TAVOLA 36. — PARERI SULLA PRODUTTIVITÀ DEL LAVORO DI GRUPPO

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Produttività del lavoro in gruppo con alunni di classi diverse		
		Maggiore N. e %	Minore N. e %	Omesse N. e %
1	2	3	4	5
1972-73	753	—	—	—
1973-74	1.046	814 77,82	232 22,18	—
1974-75	1.391	1.091 78,44	194 13,94	106 7,62
1975-76	1.602	1.076 67,17	217 13,55	309 19,28
1976-77	1.876			
1977-78	2.125	—	—	—

4,66% il numero dei plessi che non azzardano un giudizio (colonna 5: 12,28%).

Un ulteriore passo verso l'integrazione interna l'ha proposto il Ministero suggerendo un altro modello di organizzazione dell'apprendimento degli allievi: le attività 'aggiunte' possono essere svolte 'anche al mattino'.

Per indagare su questo modello, nelle prime tre rilevazioni si è utilizzato il seguente gruppo di quesiti:

Le **attività integrative** si svolgono anche durante il mattino?

SI NO

Se **SI**, per quante **ore la settimana** per le classi del:

1° ciclo? n..... 2° ciclo? n.....

Gli **insegnamenti speciali** si svolgono anche durante il mattino?

SI NO

Se **SI**, per quante **ore la settimana** per le classi del:

1° ciclo? n..... 2° ciclo? n.....

Nel secondo triennio si è effettuata una rilevazione più rapida che non distingue più fra attività integrative e insegnamenti speciali e che indica i due tipi di attività con l'addizione di 'attività aggiunte'. Il quesito del secondo triennio era così formulato:

I tipi di attività aggiunti (quelli definiti dalle **Direttive** 'attività integrative' e 'insegnamenti speciali') alla 'normale attività scolastica' si svolgono anche **durante il mattino?** SI NO

Se **SI**, per quante **ore la settimana** per le classi del:

1° ciclo? n..... 2° ciclo? n.....

Se **NO**, quali sono i **motivi principali** per cui non si è potuta realizzare l'integrazione effettiva delle attività di diverso tipo? (Esporli in forma detagliata):

Per la diversa modalità di raccolta dei dati, la *tavola 37* è suddivisa in due parti, di cui la seconda è meno articolata.

Riguardo al primo triennio si può osservare:

a) un progressivo andamento percentuale dei dati delle colonne 4 e 9: le attività integrative passano dal 46,75% al 67,86% e gli insegnamenti speciali dal 35,46% al 55,07%;

TAVOLA 37. — ATTIVITÀ 'AGGIUNTE' ANCHE IL MATTINO

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Attività integrative al mattino			Insegnamenti speciali al mattino					
		NO N. e %	SI N. e %	Omesse N. e %	Ore settimanali \bar{x}		NO N. e %	SI N. e %	Ore settimanali \bar{x}	
					1° ciclo	2° ciclo			1° ciclo	2° ciclo
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1972-73	753	401 53,25	352 46,75		5	9	486 64,54	267 35,46	2	5
1973-74	1.046	359 34,32	687 65,68		7,50	8,50	481 45,98	565 54,02	6,50	7,50
1974-75	1.391	447 32,14	944 67,86		8,37	10,56	625 44,93	766 55,07	7,20	8,15
Attività integrative e insegnamenti speciali 'al mattino'										
1975-76	1.602	412 25,72	1.172 73,16	18 1,12	—	—	—	—	—	—
1976-77	1.876	604 32,20	1.258 67,06	14 0,74	—	—	—	—	—	—
1977-78	2.125	641 30,16	1.399 65,84	85 4,00	—	—	—	—	—	—

b) sembra che risulti più agevole svolgere nella mattinata attività integrative piuttosto che insegnamenti speciali: lo indicano sia l'andamento progressivo del numero delle ore (colonne 6-7 e 10-11) sia i più elevati numeri delle ore dedicate alle attività integrative.

Come si è già detto, negli ultimi tre anni tali dati sono stati unificati e non si è nemmeno raccolto più il dato sulle ore settimanali. Nella colonna 4 sono trascritti i valori assoluti e percentuali dei plessi che hanno adottato il modello organizzativo in esame. Per una corretta comprensione del valore percentuale 73,16% (anno scolastico 1975-76, colonna 4), valore che si stacca in modo sensibile dal precedente e dal successivo, occorre tenere presente che esso somma le attività integrative e gli insegnamenti speciali. Va rilevato inoltre che lo stesso dato subisce un'evoluzione regressiva nel biennio successivo (1976-78) e si attesterà su un valore molto vicino a quello del 1973-74, con una diminuzione complessiva del 7,32%. La regressione è piuttosto rilevante e probabilmente è dovuta all'andamento dei 'plessi con attività integrative' che, per definizione, svolgono le attività 'aggiunte' nel pomeriggio.

Svolgere attività 'aggiunte' durante la mattinata implica non solo l'*integrazione degli orari* ma anche l'*integrazione delle attività*. Infatti, le *Direttive di orientamento*, indicano la necessità di comporre «un orario atto a garantire la fluida articolazione di tutti i momenti educativi... collocando ciascuno di essi al posto più adatto della giornata», ovvero di realizzare una 'successione organico-unitaria' degli interventi educativi, anche a seguito di una chiarezza degli 'ambiti' delle varie attività e la definizione di singole sfere «di competenza e d'intervento, per garantire chiari ed efficaci rapporti di collaborazione», così che si realizzi un'«esatta impostazione del rapporto fra le varie attività».

In breve, svolgere attività 'aggiunte' *al mattino* suppone una buona integrazione degli *orari*, delle *attività*, degli *interventi* collaborativi degli educatori.

Non potendo indagare su ciascuno di questi elementi, si è posto un quesito generale così formulato:

In quale misura si ritiene si stia realizzando una effettiva integrazione fra le diverse attività degli allievi? rilevante sensibile lieve
 Se lieve, per quali motivi?

Nella **tavola 38**, relativa al triennio 1973-76, sono riportate le risposte, dalle quali emerge che la maggioranza dei plessi ha scelto l'alternativa *sensibile* (sempre oltre il 70%, con andamento percentuale crescente); segue poi, con una percentuale complessiva media che si aggira sul 18%, il grado **rilevante**. Si deve presumere che gli insegnanti ritengano che il processo di integrazione delle diverse attività si stia avviando e che essa produca miglioramenti nell'efficacia dell'intervento educativo.

Per comprendere in modo più approfondito i valori indicati nella colonna della categoria *lieve*, l'item ne chiedeva i motivi. Le risposte più frequentemente date sono: 'il piano formulato all'inizio dell'anno scolastico era troppo generico,

TAVOLA 38. - DISTRIBUZIONE DEI GIUDIZI
 SULL'INTENSITÀ DELL'INTEGRAZIONE DELLE DIVERSE ATTIVITÀ

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Giudizio sull'efficacia della integrazione delle diverse attività		
		Rilevante N. e %	Sensibile N. e %	Lieve N. e %
1	2	3	4	5
1972-73	753	—	—	—
1973-74	1.046	188 17,97	735 70,27	123 11,76
1974-75	1.391	189 13,59	1.084 77,93	118 8,48
1975-76	1.602	300 18,73	1.230 76,78	72 4,49
1976-77	1.876	—	—	—
1977-78	2.125	—	—	—

con scarse indicazioni di carattere metodologico, anche per una residua resistenza a dedicare un maggiore tempo alle attività curricolari'; 'la programmazione integrata delle attività non è sempre chiara a tutti'; 'ancora resiste negli animi la suddivisione tra attività curricolari e integrative, con conseguenti difficoltà'; 'a parole si è d'accordo poi nella classe sorgono divergenze'; 'aver lavorato per alcuni decenni da sole ha creato abitudini ostacolanti il lavoro in comune'; 'è difficile lavorare contemporaneamente nella stessa classe in più insegnanti'; 'è molto facile realizzare i gruppi di inter-classe e anche di intercicli per educazione fisica, canto corale, musica, mentre, invece, è difficile organizzare i gruppi così composti per altre discipline di studio'; 'per gli alunni va benissimo, sono le maestre che spesso gareggiano in esibizione'; 'forse non sono bene organizzati i passaggi fra un'attività e l'altra'; 'a volte alcune sono svolte in modo inadeguato per raggiungere lo stesso obiettivo che intendono conseguire le altre attività'.

Si tratta di affermazioni sincere, aperte e, lo si può dire, illuminanti.

Le tabelle precedenti hanno consentito di individuare le generali tendenze con cui si stavano realizzando le variabili indipendenti su cui si fonda il tempo pieno: l'integrazione degli orari, l'integrazione delle attività, l'integrazione degli allievi e l'integrazione degli interventi degli educatori sia nel momento della programmazione che in quelli della realizzazione e della verifica dei risultati. Poiché l'interazione di tali variabili poteva ormai consentire di intravedere la 'nuova realtà scolastica', s'imponeva l'inserimento nel questionario di un quesito che inducesse gli educatori a valutare in quale misura la nuova scuola si profilasse.

L'item è stato così formulato:

In quale misura si ritiene che l'innovazione **abbia superato** 'il momento tradizionale del solo insegnamento' (= **didattica trasmissiva** del sapere)?

Scarsissima Scarsa Media Buona Elevata

Se in misura 'scarsissima' o 'scarsa', quali sono i **motivi?** (Specificare e osservare):

I risultati emersi sono registrati nella *tavola 39*, dalla quale risulta che:

a) i gradi più scelti della scala dei valori adottata sono buona e *media*;

b) i valori **scarsissima**, **scarsa e media** hanno un andamento percentuale decrescente, mentre i valori *buona* ed *elevata* hanno un andamento percentuale crescente.

In altri termini, gli educatori ritenevano che l'innovazione stava superando l'insegnamento tradizionale in misura *media o buona*; anche se un gruppo di scuole in ciascun anno (gruppo che progressivamente aumenta) raggiunge un *elevato* superamento della didattica trasmissiva, vi è un altro gruppo più nutrito che realizza tale superamento in forma **scarsa o scarsissima**. Questi ultimi due gruppi, secondo i dati, sono in diminuzione.

TAVOLA 39. - GIUDIZI SUL GRADO DI VALIDITÀ DELL'INNOVAZIONE RISPETTO ALLA SCUOLA TRADIZIONALE

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	L'innovazione ha superato l'insegnamento tradizionale ('didattica trasmissiva del sapere') in misura:					
		Scarsissima N. e %	Scarsa N. e %	Media N. e %	Buona N. e %	Elevata N. e %	Omesse N. e %
1	2	3	4	5	6	7	8
1972-73	753		—	—		—	
1973-74	1.046	32 3,06	80 7,65	431 41,20	486 46,46	17 1,63	—
1974-75	1.391	38 2,73	97 6,97	479 34,44	752 54,06	25 1,80	
1975-76	1.602	6 0,37	35 2,19	512 31,96	967 60,36	46 2,87	36 2,25
1976-77	1.876	—		—	—	—	—
1977-78	2.125	—		—	—	—	—

Come è noto, tutte le valutazioni intuitive contengono numerosi errori; inoltre, quella chiesta con l'ultimo quesito oltre a tali errori avrebbe potuto essere fondata su una concezione non del tutto corretta della innovazione educativa proposta dall'art. 1/820 e delineata dalle *Direttive di orientamento*. Per verificarne la correttezza, ma anche per raccogliere dati su un altro aspetto dell'innovazione, si è posto agli educatori il seguente quesito:

Come si è risolto il problema dei compiti a casa?

Si assegnano soltanto agli alunni **Sono stati eliminati non impegnati nella sperimentazione**

Sono stati ridotti

Altre soluzioni (specificare):

La variabile 'assegnazione di compiti a casa' è sembrata un indicatore molto valido per rilevare se la 'nuova impostazione pedagogica' (*Direttive*) era stata assunta e adottata in maniera soddisfacente. Si tratta di una variabile che sotten-
de, più di quanto a prima vista non sembri, l'innovazione proposta dalle norme giuridiche e amministrative or ora ricordate. L'ipotesi che sta alla base del quesito, utilizzato soltanto nel triennio 1973-76, è: se gli insegnanti hanno compreso l'essenza dell'innovazione dovrebbero aver modificato atteggiamenti e modalità operative nei confronti del *lavoro* scolastico, sia quello svolto a scuola che quello svolto a *casa*.

Nel quesito, fra le alternative di riposta non è stata inserita quella ritenuta più corretta per non offrire ai compilatori alcun suggerimento. Essa avrebbe dovuto risultare dalle risposte date all'ultima alternativa, quella da 'specificare'. La seconda e la terza, infatti, non sono del tutto adeguate al contesto concettuale di riferimento sotteso all'innovazione.

I dati sono stati trascritti nella *tavola 40*, dalla quale emerge che:

a) un gruppo non molto numeroso di plessi (colonna 3), con oscillazioni percentuali poco significative, ha assegnato compiti a casa soltanto ad allievi che non frequentano le attività di tempo pieno;

TAVOLA 40. — COMPITI A CASA

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	'Compiti a casa'			
		Assegnati solo alunni non frequentanti il TP	Ridotti N. e %	Eliminati N. e %	Altre soluzioni N. e %
1	2	3	4	5	6
1972-73	753	—	—	—	
1973-74	1.046	101 9,66	322 30,78	572 54,68	51 4,88
1974-75	1.391	133 9,56	409 29,40	746 53,64	103 7,40
1975-76	1.602	162 10,11	371 23,16	684 42,70	385 24,03
1976-77	1.876	—	—	—	—
1977-78	2.125	—	—	—	—

b) agli alunni impegnati nelle attività di tempo pieno i compiti a casa sono stati perlopiù eliminati o ridotti (colonne 4 e 5);

c) l'andamento percentuale delle colonne 4 e 5 è decrescente (rispettivamente: dal 54,68% al 42,70%; dal 30,78% al 23,16%); ciò significa che la soluzione di ridurli o di eliminarli ha soddisfatto sempre meno gli educatori;

d) l'andamento percentuale della colonna 6 ha avuto incrementi rilevanti, specie nell'ultimo anno considerato (dal 7% al 24%: un aumento superiore ai due terzi). Chi ha alimentato tale aumento progressivo sono stati gli educatori che prima 0 assegnavano meno compiti 0 li avevano eliminati.

Le specificazioni dell'ultima alternativa del quesito traggiano un rilevante cambiamento nella concezione dei 'compiti a casa'. Quelle più frequenti sono:

— in occasione di fatti eccezionali o anche soltanto rilevanti gli allievi vengono consigliati ‘ad ascoltare il telegiornale’, ‘a seguire i servizi speciali radio o televisivi’, ‘a leggere i resoconti nei giornali o a parlarne con i genitori ed altre persone del vicinato’; oppure ‘se ne parla a scuola e poi si fa quasi una gara a chi riesce a raccogliere a casa, con ogni mezzo, secondo le possibilità della famiglia, più notizie’ oppure ‘a ricostruire con più dettagli il fatto’ o ad ‘ordinare con maggiore fedeltà il susseguirsi dei fatti’;

— in riferimento ‘al lavoro svolto in classe, tutti insieme o a gruppi’ sui più svariati temi o problemi: si suggerisce di preparare ‘bozzetti per attività manuali plastico-manipolative’, ‘schizzi per disegni, pitture, diagrammi’, ‘schemi di lavoro da sviluppare’ oppure ‘schemi su cui discutere’; vengono proposte anche letture integrative ‘più diverse’ e ‘a scelta’ (libri, riviste, enciclopedie, giornali, ecc.), secondo le possibilità di ciascuno, ‘per approfondire argomenti’, ‘per raccogliere altre informazioni’, ‘per imparare a prendere appunti’, ‘per individuare notizie che possono essere poi analizzate completate approfondite nella ricerca o nella discussione fra gruppi di alunni’. Frequentissime sono state le espressioni simili alla seguente: <<raccolta di notizie tramite interviste ad adulti sulla base di una lista di argomenti o di un questionario redatto in classe col contributo di tutti gli allievi>>;

— più numerosi di quanto si poteva attendere sono stati i plessi (nel 1975-76, il 3,2%) nei quali si sollecitano gli allievi: a risolvere — ‘senza l’intervento sostitutivo dei genitori o dei fratelli più grandi’ — problemi, anche di tipo matematico, e a produrre ipotesi di soluzione con indicazioni sui materiali mezzi procedure ritenute idonee; ‘ad inventare giochi da provare con i compagni del vicinato e quindi da rifare a scuola con i compagni di classe’; ‘a costruire rebus, cruciverba, indovinelli, anagrammi e, perfino, ‘parole nuove’.

È appena il caso di rilevare che dall’insieme di queste ‘Altre soluzioni’ emerge che il ‘lavoro a casa’, sulla scorta di quanto fatto o accennato a scuola, è importante, è utilissimo

strumento di formazione: si compie in condizioni di vita reali e con diverse possibilità di contatti personali (numerosi adulti con caratteristiche più svariate, compagni più grandi e più piccoli), di situazioni, di sussidi, di suggestioni; consente a ciascun allievo di svolgerlo in maniera del tutto personale nei tempi modi contenuti. Anzi, a guardare bene, è uno stimolo per l'allievo ad organizzare in maniera costruttiva il proprio tempo libero.

5.4. VERIFICA DEI RISULTATI.

5.4.1. *La valutazione dell'alunno.*

Un altro indicatore capace di offrire dati sul grado con cui le realizzazioni di 'awio del tempo pieno' avevano « superato l'insegnamento tradizionale » è la variabile 'valutazione dell'alunno'. Infatti, nei due fondamentali modelli teorici dell'educazione, il *tradizionale* e l'*innovativo*, le modalità valutative dei progressi degli allievi sono profondamente diverse: nell'uno vengono valutate con metodi intuitivi alcune funzioni intellettuali ed una generica 'condotta' dell'allievo; nell'altro la valutazione, effettuata con strumenti e procedure meno soggettive, riguarda l'operato del gruppo degli educatori, si dirige allo sviluppo di tutta la personalità dell'alunno, è assunta come strumento di autoregolazione dell'attività educativa, è continua ed è in diretto rapporto con l' 'aiuto da recare'.

Alcuni anni prima che fosse emanata la legge 517 dell'agosto del 1977 (l'art. 4 istituisce la *scheda di valutazione dell'alunno* adottata poi nell'anno scolastico 1977-78) molti plessi che avevano avviato l'innovazione prevista dall'art. 1/820 già utilizzavano modalità valutative diverse da quelle tradizionali. Sino dalla prima indagine (1972-73), infatti, erano emersi indizi che hanno indotto, nell'anno successivo, ad indagare anche su questo aspetto. Lo si è effettuato nel triennio 1973-76. Ed è proprio in quest'ultimo anno che il

Ministero, con la circolare n. 205 del **12** agosto, rilevava e suggeriva: « Dall'esperienza in corso emergono procedure innovative in ordine alla valutazione degli alunni: si ritiene che tali procedure sperimentali possano continuare ad essere applicate, anche al fine di una verifica per la ricerca di nuove modalità educative ».

L'item utilizzato è il seguente:

Come si attua la valutazione del **profitto scolastico**?

- Per** materie secondo la pagella Ci Mediante una 'scheda di valutazione'
- Altri (specificare):

1 dati compaiono nella *tavola 41*. La colonna 3 indica il numero dei plessi innovativi che, in ciascun anno, hanno utilizzato strumenti e modalità tradizionali; le colonne 4 e 5 indicano invece il numero dei plessi che nel triennio hanno introdotto forme valutative di nuovo tipo. Nell'anno 1975-76 il

TAVOLA 41. - VALUTAZIONE DEGLI ALUNNI

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Modalità di valutazione degli alunni		
		Pagella e libretto N. e %	Scheda N. e %	Altra N. e %
1	2	3	4	5
1972-73	753	—		
1973-74	1.046	558 53,35	322 30,78	166 15,87
1974-75	1.391	857 61,61	397 28,54	137 9,85
1975-76	1.602	922 57,55	557 34,77	123 7,68
1976-77	1.876	—	—	
1977-78	2.125	—	—	

34,67% dei plessi utilizzava una scheda di valutazione e il 7,68% altre modalità valutative, diverse da quelle tradizionali. In breve, ancor prima della modificazione giuridica, il 42,45% dei plessi innovativi aveva adottato nuovi e più obiettivi criteri di verifica del lavoro svolto.

Non è possibile dare indicazioni sul tipo e la validità degli strumenti e delle procedure innovative introdotte. Circa le schede si sa soltanto che, perlopiù, erano costruite dal gruppo degli operatori ed erano ispirate alle schede che in quel periodo circolavano nelle scuole.

Le risposte date all'alternativa aperta ('Altre modalità') si riferiscono in maniera molto concisa a: 'prove oggettive', 'prove di grado', 'tests', 'griglie di valutazione', 'pagella e scheda di valutazione', 'verifiche quindicinali o mensili o bimensili o finali', 'discussione del gruppo degli operatori', 'incontri per cicli', 'raffronti con risultati di altri plessi'.

Su tali risposte si può dire soltanto che esprimono l'esigenza di valutazioni più obiettive su cui progettare gli ulteriori interventi educativi.

Un dato sorprendente è però emerso: scarsissimi (aldisotto dell'1%) sono stati i riferimenti al **libretto scolastico** ancora in vigore.

5.4.2. *Verifica periodica e verifica finale.*

Dall'anno 1976-77 le indagini hanno assunto altre modalità di rilevazione perché:

- a) stava per essere emanata la legge 517/1977;
- b)** era ormai noto che la scheda di valutazione era molto diffusa fra i plessi innovativi;
- c) gli insegnanti innovatori si mostravano via via sempre più sensibili al problema della valutazione e sempre più informati sulle posizioni docimologiche recenti.

Le annotazioni in risposta ai quesiti aperti del questionario 0 negli allegati ai questionari stessi contenevano, con

sempre maggiore frequenza, accenni sulle modalità di verifica dell'efficacia di quanto essi avevano programmato e realizzato. Sembrava che la maggiore professionalità avesse provocato in loro l'esigenza di misurare e di valutare di continuo e con maggiore precisione le modificazioni che, con i loro interventi, provocavano nella personalità degli allievi.

Tutto ciò ha indotto a introdurre nel questionario i due seguenti quesiti aperti, che sono rapportati alla programmazione ma che implicano, in qualche misura, anche la realizzazione (si doveva rispondere ai quesiti alla fine dell'anno scolastico). Le domande proposte sono le seguenti:

Quale forma di verifica periodica delle attività è stata prevista nella programmazione educativa?

.....
.....

Quale forma di valutazione finale delle attività è stata prevista nella programmazione educativa?

.....

Le risposte più frequenti sono testualmente:

a) *verifica periodica*: «verifica periodica con schede, tests, questionari»; «schede stampate o ciclostilate costruite dagli educatori»; «valutazione a livello di interclasse con la presenza dei genitori»; «(verifica mensile del lavoro svolto e dei risultati conseguiti per programmare gli interventi successivi»); «prove scritte e orali, comportamenti in condizioni ambientali definite, di tipo individuale e di gruppo»; «conversazioni di tipo programmato, con domande calibrate, con previsioni di alcuni tipi di risposta valutati di valore diverso»; «esercizi o prove pratiche, affiancate a prove oggettive»; «discussione e giudizio collegiale»; «rappresentazioni, esposizioni, saggi ginnico-ritmico-musicali»;

b) *verifica finale*: «pagella più una scheda di valutazione compilata sulla base di schede elaborate dal gruppo degli insegnanti impegnati e discusse dal collegio dei docenti»; «schede compilate dall'équipe dei docenti e giudizio collegiale con la partecipazione di tutti i membri del gruppo»; «verifica delle capacità acquisite dagli allievi mediante osser-

vazioni sistematiche molto analitiche in rapporto a precisi obiettivi »; « giudizio collegiale »; « relazione del gruppo degli insegnanti del tempo pieno al collegio dei docenti, che suggerisce e pone in discussione i giudizi da attribuire all'allievo »; « scheda personale costruita da un gruppo di docenti per la valutazione quadrimestrale e di fine anno »; « confronti con alunni delle stesse classi frequentanti altri tempo pieni e con alunni delle stesse classi frequentanti scuole di tempo normale, e frequentemente con l'aiuto di esperti >>.

5.5. ORARIO.

5.5.1. *Premessa.*

Il legislatore, nell'art. 1/820 assume l'«orario prolungato» come variabile indipendente per il rinnovamento della scuola in direzione del tempo pieno. Infatti sancisce: «Le attività integrative» e «gli insegnamenti speciali (...) saranno svolti in ore aggiuntive a quelle costituenti il normale orario scolastico (...)».

Circa le motivazioni, gli obiettivi e le modalità di formulazione dell'orario, le *Direttive di orientamento* precisano che l'aumento delle attività scolastiche implica «la composizione di un orario atto a garantire la fluida articolazione di tutti i momenti educativi (compreso quello della mensa scolastica aperta a tutti gli alunni), collocando ciascuno di essi al posto più adatto nella giornata scolastica, senza forzature o accomodamenti utilitaristici e senza che alcuni momenti siano privilegiati rispetto agli altri ».

Ancor più esplicitamente, le direttive ministeriali, mentre agganciano le attività del mattino a quelle del pomeriggio mediante la 'mensa per tutti', ipotizzano un orario flessibile, formulato sulla base di un preciso piano pedagogico, così che l'alternarsi delle attività si svolga fluidamente lungo l'intera giornata scolastica, senza che prevalgano condizioni a favore degli operatori scolastici e senza un'aprioristica e presupposta gerarchia delle varie attività o dei vari momenti

educativi, affinché tutti contribuiscano unitariamente a realizzare un ‘ processo educativo globale’.

Così si esclude una rigida successione di attività sulla base di un orario prefissato che dimentica i ritmi di apprendimento individuale, che è inconsapevole del danno recato all’allievo dall’interruzione di un’attività verso la quale forse è intensamente motivato. La flessibilità della giornata scolastica si fonda quindi su esigenze proprie degli allievi, ma deve tener conto anche delle esigenze delle famiglie e di quelle degli insegnanti, qualora sia possibile accoglierle. Si comprende, quindi, che il problema della formulazione di un orario funzionale ed adeguato costituisce, nelle scuole innovative, forse uno dei problemi più difficile da risolvere.

5.5.2. Orario scolastico degli allievi.

La *tavola 42* registra le *medie annuali* delle ore di permanenza a scuola degli alunni nei sei anni considerati. Si tratta di un dato omogeneo indicativo, perché in realtà la giornata scolastica è più lunga.

Le medie annuali sono state calcolate sulla settimana scolastica di sei giorni interi. Va ricordato però che in molti plessi si svolgono attività scolastiche in orario ridotto in uno o due giorni alla settimana, e ciò per consentire agli educatori riunioni periodiche di programmazione.

Inoltre, il sabato pomeriggio è vacanza in tutti i plessi, per insegnanti ed allievi. Talvolta, le riunioni per la programmazione si effettuano nel sabato mattina, e ciò avviene in un numero elevato di plessi come è risultato dalla colonna 12 della *tavola 31*. In questo caso nella mattinata del sabato gli allievi restano a casa soltanto alcune ore oppure hanno vacanza. Quest’ultima è la soluzione adottata quando esigenze socio-culturali impongono la settimana corta.

Le considerazioni riportate legittimano l’asserzione che nella stragrande maggioranza dei plessi innovativi gli allievi frequentano la scuola per circa 8 ore in cinque giorni della settimana e che il sabato fruiscono di un orario ridotto o hanno vacanza.

TAVOLA 42. — O R A R I O S C O L A S T I C O D E G L I A L U N N I :
 MEDIA DELLE ORE GIORNALIERE, TURNO UNICO 0 DOPPIO

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Orario scolastico alunni		
		\bar{x} presenza a scuola	Turno continuato N. e %	Turno doppio N. e %
1	2	3	4	5
1972-73	753	7,20	558 74,10	185 24,57
1973-74	1.046	7,25	819 78,30	227 21,70
1974-75	1.391	7,27	1.101 79,15	290 20,85
1975-76	1.602	7,24		—
1976-77	1.876	7,20	—	—
1977-78	2.125	7,20	—	

Nei primi tre anni si è anche indagato sulla quantità dei plessi in cui l'orario scolastico era svolto in doppio turno, il quale è una necessità quando manca il servizio-mensa.

La *tavola* 43 riporta un campione di orari adottati con l'indicazione se *prevalenti, frequenti o tipici*. Si deve rilevare che quando l'orario è aldisotto delle 40 ore settimanali di scuola per gli allievi si tratta perlopiù di 'scuola con attività integrative'.

Lo sviluppo tecnologico sempre più intenso postula che il funzionamento della scuola — in quanto istituzione che non può non interagire con tutte le altre — si adegui di continuo alle esigenze sociali. E l'innovazione scolastica proposta dall'art. 1/820 — come hanno chiarito in maniera inequivocabile le direttive ministerali — non riguarda soltanto *l'integrazione interna* ma anche *l'integrazione con l'esterno*, con il contesto socio-economico-culturale nel quale la scuola è situata e opera.

TAVOLA 43. — ESEMPI DI ORARI TIPICI O FREQUENTI

Lunedì	Martedì	Mercoledì	Giovedì	Venerdì	Sabato	Totale	Plesso (provincia, codice)	
9	9	9	9	9	5	50	AR	1
9	9	9	9	9	—	45	RE	18
9	9	4	9	9		40	SS	11
8,48	8,48	8,48	8,48	8,48	4	48		
8,40	8,40	8,40	8,40	8,40	3	45	PZ	6
8,30	8,30	8,30	8,30	8,30	5	47,30	FG	12
8,30	8,30	8,30	8,30	8,30	4,10	46,40	BO	54
8,30	8,30	8,30	8,30	8,30	—	42,30	RE	7
8,20	8,20	8,20	8,20	8,20	4	45,40	Roma	30
8,15	8,15	4	8,15	8,15	—	37	PR	8
8,10	8,10	8,10	8,10	8,10	4,10	45	CZ	8
8,10	8,10	8,10	8,10	8,10	—	40,50	PS	6
8,10	8,10	4,20	8,10	8,10	—	37	RE	5
8	8	8	8	8	8	48	Frequente nel meridione	
8	8	8	8	8	6	46	BO	17
8	8	8	8	8	5	45	CL	6
8	8	8	8	8	4	44	(Prevalente)	
8	8	8	8	8	2	42	AQ	3
8	6	8	6	8	6	42	FG	12
8	8	8	4	8	4	40	PS	8
8	8	4	8	8	4	40	PS	10
8	8	8	8	8	—	40	PS	9
8	8	4	8	8		36	RE	2
7,30	7,30	7,30	7,30	7,30	4	41,30	(Prevalente)	
7,30	7,30	7,30	7,30	7,30	3,30	41	Roma	49
7,30	7,30	7,30	5,30	7,30	4	39,30	Roma	29
7,30	7,30	7,30	7,30	4	—	37,30	PD	7
7,20	7,20	7,20	7,20	7,20	7,20	44	FG	15
7,15	7,15	7,15	7,15	7,15	—	36,15	VE	5
7	7	7	7	7	4	39	PZ	3
7	7	6	7	7	2	36	VA	3
7	7	4	7	7	4	36	RE	4, 12
7	7	7	7	7		35	AQ	7
6,50	6,50	6,50	6,50	6,50		34,10	MO	16
6,30	6,30	6,30	6,30	6,30	6,30	39	CT	23
6,30	6,30	4	6,30	6,30	—	30	VA	4
6,15	6,15	6,15	6,15	6,15		31,15	MO	30
6	6	6	6	6	6	36	FG	13
6	6	6	6	6	6	36	Roma	31
6	6	6	6	6	4	34	VA	2
6	6	4	6	6	4	32	VA	1
6	4	6	4	6	4	30	Molto frequente	
6	6	6	6	6		30	PD	6
5,30	5,30	5,30	5,30	5,30	5,30	33	FG	17

Per individuare che cosa la comunità chiede alla scuola a tale proposito, si è posto agli operatori scolastici il seguente quesito:

Si ritiene opportuno istituire la **settimana corta** (vacanza il sabato) per gli alunni? SI NO

Se **SI**, per quali motivi (specificare): . .

L'indagine, effettuata per un triennio (1973-76), ha dato i risultati che appaiono nella *tavola 44*, dalla quale risulta che la stragrande maggioranza dei plessi (la media delle percentuali annuali supera il 78%) si è pronunciata per l'istituzione della settimana corta per gli allievi. L'andamento percentuale dei dati è costantemente risultato, nelle singole indagini annuali, decrescente dal nord occidentale al centro, al nord orientale e al sud.

La seconda parte dell'item chiedeva di motivare la risposta. Le specificazioni più frequenti, secondo le espressioni

TAVOLA 44. - GIUDIZIO SULL'OPPORTUNITÀ DELLA SETTIMANA CORTA

Anno scolastico	Plessi che avviano il T P	Settimana cotta		
		SI N. e %	NO N. e %	Omesse N. e %
1	2	3	4	5
1972-73	753		—	—
1973-74	1.046	813 77,72	233 22,28	—
1974-75	1.391	1.101 79,15	276 19,84	14 1,01
1975-76	1.602	1.286 80,27	281 17,54	35 2,19
1976-77	1.876		—	—
1977-78	2.125	—		—

usate dai compilatori, sono: ‘per verificare il lavoro svolto e programmare le attività per la settimana successiva’, ‘per esaminare in modo approfondito e con il contributo di tutti le condizioni degli alunni più bisognosi di educazione’, ‘per incontri fra scuola e famiglia e per aggiornamento degli insegnanti’, ‘per migliorare la comunicazione e la collaborazione didattica fra insegnanti’, ‘per svolgere attività di aggiornamento anche e soprattutto in rapporto ai problemi che presentano taluni alunni’, ‘per esigenze manifestate dalla popolazione e per l’igiene mentale dei bambini’, ‘per consentire all’insegnante una più sicura programmazione di metodi e di contenuti’, ‘per tenere incontri fra insegnanti, genitori e Enti operanti nella scuola’, ‘per intensificare e approfondire i contatti fra gli insegnanti e responsabilizzare maggiormente i genitori verso i figli’, ‘su richiesta dei genitori’, ‘per attuare incontri tra insegnanti con persone non operanti nella scuola’, ‘per dedicare il sabato a incontri tra insegnanti, genitori, componenti dell’équipe medico-psico-pedagogico’, ‘essendo la maggior parte delle fabbriche chiuse il sabato’, ‘perché i genitori vogliono avere i bambini con loro’, ‘perché il sabato i genitori vanno fuori città e vogliono portare con loro i figli’.

La variabile orario prolungato ha consentito il sorgere di problemi di vario tipo, fra i quali emergevano, specie nei primi anni, quelli relativi a conseguenze non del tutto positive sulle condizioni emotive, intellettuali e fisiche degli allievi. Era opportuno tentare di raccogliere qualche dato in questa direzione, di individuare che cosa gli educatori avessero potuto osservare e quale fosse il loro parere.

I quesiti utilizzati sono i seguenti:

I genitori hanno denunciato che la frequenza scolastica di circa 8 ore al giorno affievolisce nei figli i vincoli affettivi parentali?

Di frequente Qualche volta Mai

I genitori hanno segnalato fenomeni di affaticamento mentale e/o fisico nei loro figli dovuti alla più lunga e più intensa attività scolastica?

Di frequente Qualche volta Mai

Gli insegnanti di quegli alunni considerano fondata (obiettiva) quest'ultima segnalazione delle famiglie?

SÌ IN PARTE NO

I dati emersi compaiono nella *tavola 45*. Si rilevano valori percentuali più elevati nelle colonne 5 e 8, e valori percentuali consistenti nelle colonne 4 e 7. Circa poi l'affaticamento mentale e fisico, si nota un'alta concordanza fra le posizioni dei genitori e quelle degli insegnanti sugli effetti non negativi della più lunga giornata scolastica e un contrasto deciso circa gli effetti negativi.

Tali dati, è forse superfluo ripeterlo, sono soltanto una generica indicazione relativa all'osservazione e al pensiero degli educatori. Dati più pertinenti e soprattutto più obiettivi richiedono un'indagine 'clinica' su ciascun plesso. In generale, però, si può dire che — sulla base del quadro teorico di riferimento sotteso all'innovazione proposta dal legislatore e delineata operativamente dal Ministero — qualora i legami affettivi con i genitori si attenuassero e qualora gli allievi presentassero sintomi di affaticamento mentale e fisico, ciò non può essere imputato alla scuola a tempo pieno in sé, bensì a condizioni emotive già strutturate dall'allievo nell'ambito familiare oppure a carenze di organizzazione scolastica o di interventi educativi. Le norme giuridiche ed amministrative consentono la realizzazione di una scuola che offre un autentico 'aiuto educativo', ovvero un clima psicologico adeguato e un lavoro scolastico accortamente alternato con periodi di rilassamento e di attività ludiche. Il fanciullo nella scuola deve vivere la fanciullezza, come gli è propria, e se la scuola è davvero tale **mai danneggia l'allievo**. Questa è, d'altra parte, la prima norma deontologica dell'educatore.

5.5.3. *Orario di servizio degli insegnanti*

L'art. 88 del decreto del 31 maggio 1974, n. 417, relativo allo stato giuridico del personale, stabilisce che l'orario di servizio degli insegnanti elementari è di 24 ore settimanali,

TAVOLA 45. — EFFETTI DELL'ORARIO PROLUNGATO

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Attenuazione vincoli affettivi parentali: denunciata dai genitori			Affaticamento mentale e fisico					
					Rilevato dai genitori			Opinione condivisa da insegnanti		
		Di frequente N. e %	Talvolta N. e %	Mai N. e %	Di frequente N. e %	Talvolta N. e %	Mai N. e %	Pienamente N. e %	Parzialmente N. e %	Affatto N. e %
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1972-73	753			—	—	—		—	—	—
1973-74	1.046	6 0,57	185 17,69	855 81,74	31 2,96	493 47,13	522 49,91	352 33,65	501 47,90	193 18,45
1974-75	1.391	17 1,22	404 29,04	970 69,74	28 2,01	659 47,38	704 50,61	509 36,60	494 35,51	388 27,89
1975-76	1.602	21 1,31	475 29,65	1.106 69,04	19 1,19	624 38,95	959 59,86	969 60,49	22 1,37	611 38,14
1976-77	1.876	—			—	—		—	—	—
1977-78	2.125	—	—		—	—		—	—	—

con l'aggiunta di 20 ore mensili per le attività non di insegnamento connesso con il funzionamento della scuola.

Tale articolo modifica il disposto del terzo comma dell'art. 1/820 in cui si assegnavano, sulla base delle precedenti disposizioni, 25 ore settimanali di servizio all'insegnante di scuola elementare.

È estremamente difficile, se non impossibile, delineare un modulo orario tipico delle scuole che abbiano il tempo pieno. Le direttive ministeriali, del resto fondatamente, suggeriscono un fluido alternarsi di attività e di insegnanti, per cui le attività aggiunte possono essere svolte anche al mattino così che « tutti i momenti » siano collocati « al posto più adatto della giornata scolastica, senza forzature o accomodamenti utilitaristici e senza che alcuni momenti siano privilegiati rispetto ad altri ».

Senza dubbio l'intervento educativo non può avere una predeterminazione rigida inflessibile. È per tale motivo che la composizione di un orario di servizio degli insegnanti è complessa ed è estremamente varia nei plessi innovativi.

In generale si può dire che gli insegnanti titolari delle classi prestano al mattino una gamma di ore di servizio che va da 12 a 24, con una distribuzione che è progressivamente concentrata sui valori da 15 a 20; gli insegnanti-aggiunti, invece, prestano servizio generalmente nel pomeriggio; la loro gamma di servizio nella mattinata va da 0 a 18 ore, con una distribuzione che presenta una concentrazione regressiva sui valori da 8 a 12.

Un dato generale, molto approssimativo è il seguente: gli insegnanti titolari prestano, perlopiù il 75% dell'orario settimanale nella mattinata mentre gli aggiunti prestano il 75% dell'orario di servizio nel pomeriggio. Questo vale per i plessi nei quali gli orari non sono alternati nel senso che gli insegnanti titolari delle classi e gli insegnanti aggiunti scambiano l'orario ogni settimana o quindici giorni o ogni mese. Quando gli insegnanti stabiliscono un qualche tipo di alternanza, la distinzione precedente non è più valida.

Si è già visto che gli insegnanti 'aggiunti' lavorano in una o più classi, in uno o in ambedue i cicli, con gruppi di allievi

poco numerosi o numerosissimi (attività ludiche, di drammatizzazione, musicali ecc.); lavorano da soli o insieme con insegnanti titolari delle classi, in compresenza. In quest'ultimo caso gli alunni possono essere della stessa classe, o di classi diverse e il lavoro può essere relativo alle attività aggiunte, al recupero, per visite, per individualizzare gli interventi educativi, per controllo e valutazione, per suddivisione in gruppi degli allievi della classe, per attività sportive (nuoto).

Va ricordato che la compresenza richiede interventi educativi più raffinati e molto spesso di tipo multidisciplinare.

Circa le 20 ore mensili di servizio da dedicare alle attività non di insegnamento, gli educatori dei plessi innovativi le prestano per: con la presenza a scuola **10** minuti prima delle lezioni; partecipando alle riunioni di programmazione, alle assemblee con i genitori, ai consigli di interclasse, alle attività di aggiornamento culturale di plesso o di circolo; compilando pagelle e libretti scolastici (nei primi cinque anni di indagini erano ancora in vigore) oppure compilando le schede — quelle costruite dagli insegnanti stessi nei primi cinque anni e quella prevista dalla 517/1977 nell'ultimo anno — e loro illustrazione ai genitori; partecipando al collegio dei docenti, adempiendo compiti burocratici di vario tipo o altri adempimenti strettamente connessi all'attività educativa, quali incontri con l'équipe medico-psico-pedagogica, colloqui individuali con genitori e fratelli o sorelle dell'allievo, 'visite a casa' agli allievi, incontri con insegnanti di scuola materna oppure con professori di scuola media.

5.6. LIBRI DI TESTO.

L'innovazione consentita dall'art. 1/820 postula una maggiore professionalità degli educatori: si ipotizzano capaci di programmare non soltanto orari e modelli didattici flessibili e di realizzare interventi educativi ben adeguati alle esigenze di ciascun allievo, ma anche di utilizzare mezzi strumenti procedure che abbiano elevata efficacia educativa.

Nel triennio 1975-78, sia per gli indizi emersi nelle inda-

gini precedenti sia per l'atmosfera innovativa che consentirà l'emanazione della legge 517/1977, e in particolare dell'art. 5¹, si è indagato sulla utilizzazione dei libri di testo e l'eventuale loro integrazione o sostituzione.

I quesiti utilizzati sono:

I libri di testo vengono utilizzati? SI NO

Se SI, sono integrati con altri sussidi? NO SI (in questo caso specificare quali)

Se NO, con che cosa vengono sostituiti? (Si possono segnare più alternative)

- Biblioteca di classe Giornali e riviste Altri libri di proprietà degli allievi o dell'insegnante
- Schede stampate o ciclostilate
- Altri sussidi (specificare e osservazioni sui libri di testo):
-

I dati emersi compaiono nella *tavola* 46, dalla quale si rileva che nel triennio considerato un numero molto elevato di plessi, con una media complessiva che supera l'80%, usa ancora libri di testo; di questo gruppo di plessi, oltre il 90% li integra con altri sussidi.

Specificando i sussidi con cui vengono integrati è stato registrato più frequentemente: 'biblioteca di plesso, giornali e riviste'; 'libri degli insegnanti e degli allievi e della biblioteca del Comune'; 'ciclostilati operativi'; 'enciclopedia, giornali e riviste'; 'biblioteca di plesso e di classe'; 'sussidi audiovisivi e libri di ogni genere'.

I plessi che non utilizzano i libri di testo (colonna 6) superano, nei vari anni, il 15%. I libri di testo vengono sostituiti con gli strumenti indicati nelle colonne da 7 a 10 della stessa tavola. Dalla specificazione dell'alternativa aperta ('Altri sussidi') è emerso: 'biblioteca di plesso, sussidi audiovisivi

¹ **Legge 517** del 4 agosto 1977, art. 5: «Per le classi di scuola elementare, che svolgono sperimentazioni autorizzate dal Collegio dei docenti ai sensi dell'art. 2 del D. P. R. 31 maggio 1974, n. 419, ovvero autorizzate ai sensi dell'art. 3 del medesimo D. P. R., qualora siano previste forme alternative all'uso del Libro di testo, è consentita l'utilizzazione della somma equivalente al costo del libro di testo per l'acquisto da parte del Consiglio di circolo di altro materiale librario, secondo le indicazioni bibliografiche contenute nel progetto di sperimentazione».

TAVOLA 46. - LIBRI DI TESTO

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Libri di testo: utilizzazione								
		SI in plessi N. e %	Integrati con altri sussidi		NO in plessi N. e %	Sostituiti con				
			SI N. e %	NO N. e %		Biblioteca N. e %	Schede N. e %	Giornali N. e %	Altri libri N. e %	Altri sussidi N. e %
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1975-76	1.602	1.307 81,59	1.262 96,56	45 3,44	295 18,41	226 76,61	154 52,20	216 73,22	256 86,78	129 43,73
1976-77	1.876	1.580 84,22	1.411 80,30	169 10,70	296 15,78	234 79,05	165 55,74	214 72,30	217 73,31	108 36,49
1977-78	2.125	1.793 84,38	1.711 95,43	82 4,57	336 15,81	257 76,49	191 56,84	192 57,14	243 72,32	125 37,20

vi, proiezione di film e quaderni operativi', 'schede libri film e filmine, diapositive e dischi', 'materiale strutturato costruito dai maestri del gruppo', 'monografie e registrazioni', 'pubblicazioni di ogni genere portate in classe dagli allievi e dagli insegnanti', 'sussidi audiovisivi: lavagna luminosa, proiettore super 8 e 6, episcopio, ediscopio, ottica, macchina fotografica, giradischi, registratore e enciclopedie di diverso tipo', 'biblioteca di classe, biblioteca di plesso e libri degli insegnanti', 'giornali e riviste, schede di vario tipo costruite dagli educatori o dagli alunni stessi', 'biblioteca di quartiere'.

5.7. ATTREZZATURE DIDATTICHE.

Una delle condizioni per realizzare in maniera valida il 'nuovo modo di fare scuola' secondo le indicazioni della normativa di base più volte ricordata, è quella di poter usufruire di attrezzature didattiche adeguate e in numero sufficiente. Ed è in tale direzione che si è indagato nel primo quadriennio (1972-76) con un gruppo di item, il primo dei quali è:

In rapporto al progetto di sperimentazione proposto, quali sono le condizioni delle attrezzature didattiche?

- Circa già sufficienti
- Insufficienti, ma si prevede il completamento durante l'anno scolastico corrente
- Insufficienti, e NON si prevede il completamento durante l'anno scolastico corrente

La *tavola 47* indica che, ad eccezione del primo anno, oltre la metà dei plessi innovativi è dotato di attrezzature didattiche insufficienti. Va aggiunto che il quesito ha provocato notevole perplessità e incertezza indicate dal numero piuttosto elevato di omissioni della risposta. Eppure tutti i plessi hanno *chiesto* di voler 'avviare' il tempo pieno e le *Direttive* disponevano — e il disposto è stato ribadito annualmente, da tutte le circolari emanate in applicazione dell'art. 1/820 — che «l'esistenza di una sufficiente attrezzatura» era da consi-

TAVOLA 47. — PLESSI RIPARTITI SECONDO LA SUFFICIENZA
O L'INSUFFICIENZA DELLE ATTREZZATURE DIDATTICHE

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Attrezzature didattiche		
		Sufficienti N. e %	Insufficienti N. e %	Omesse N. e %
1	2	3	4	5
1972-73	753	398 52,86	355 47,14	—
1973-74	1.046	341 32,60	619 59,18	86 8,22
1974-75	1.391	411 29,55	906 65,13	74 5,32
1975-76	1.602	551 34,39	1.035 64,61	16 1,00
1976-77	1.876	—	—	—
1977-78	2.125	—	—	—

derare fra le «condizioni di fatto, ritenute indispensabili» per poter chiedere l'autorizzazione ad «awiare l'innovazione» 1/820.

Se si osserva l'andamento dei valori assoluti e percentuali della colonna 4 si può notare che i plessi con «attrezzature insufficienti» aumenta dal 1973-74 di anno in anno, fino a toccare valori — tenendo conto delle omissioni che forse hanno un preciso significato — aldisopra del 70%.

I due quesiti successivi sono:

Il contributo ministeriale (somma differenziata secondo l'anno di inizio dell'esperienza innovativa e del tipo di scuola) è sufficiente?

SI

NO

Se NO, quanto occorrerebbe aggiungere per insegnante:

a. per il 1° anno

L.

b. per gli anni successivi

L.

c. per le scuole speciali

L.

La stragrande maggioranza dei plessi (cfr. *tavola 48*; la media delle percentuali annuali è del 76,98%) ha risposto che è *inadeguato* e che la somma del contributo (L. 150.000 per posto di prima istituzione e L. 100.000 per posto confermato) andava almeno raddoppiata.

Si è chiesto poi:

Il contributo giunge in **tempo utile**? SÌ NO

Se **NO**:

a. quali si ritiene siano i **motivi**? (Specificare):

.....

.....

.....

b. quando dovrebbe **pervenire** il contributo? Entro:

luglio agosto settembre

altra data (specificare):

Le risposte compaiono nella *tavola 49*, dalla quale si rileva che per una percentuale media del 90% dei plessi il contributo giunge in ritardo per cui viene proposto che giunga in luglio o in agosto o in settembre, mese che raggiunge le percentuali più elevate; quelli che hanno indicato un'altra data hanno risposto la 'seconda metà di giugno' oppure genericamente 'prima dell'inizio dell'anno scolastico'.

Al quesito sui *motivi dell'intempestività*, il 60% di quelli che hanno denunciato il ritardo (a parte i 'non li sappiamo' e i 'ritardi' o le 'lentezze' o le 'lungaggini burocratiche'): 'il contributo passa per troppe mani'; 'perché quando arriva il contributo l'attività didattica è già iniziata da diverse mesi, con il conseguente ritardo nella fornitura effettiva dei sussidi acquistati'; 'modalità per ottenere l'autorizzazione del Provveditorato e per eseguire le ordinazioni'; 'forse perché la somma è accreditata non tenendo conto che all'inizio dell'anno scolastico il materiale deve essere già pronto per l'utilizzazione'; 'tardiva rimessa delle ordinazioni e ritardato pagamento delle fatture'; 'perché la comunicazione dello stanziamento viene fatta ad attività scolastica iniziata'; 'si suppone la lentezza burocratica e la sfasatura tra anno scolastico

TAVOLA 48. -- CONTRIBUTO MINISTERIALE: ADEGUATEZZA E TEMPESTIVITÀ

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Adeguatezza contributo ministeriale					T e m p e s t i v i t à			
		SI N. e %	NO N. e %	Omesse N. e %	Adeguate N. e %	Inadeguata N. e %	Proposte tempi di arrivo			
							Luglio N. e %	Agosto N. e %	Settembre N. e %	Altri mesi N. e %
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1972-73	753	—	—	—	—	—		—	—	—
1973-74	1.046	222 21,22	824 78,78		98 9,37	948 90,63	222 23,42	204 21,52	445 46,94	77 8,12
1974-75	1.391	173 12,44	1.218 87,56	—	200 14,38	1.191 85,62	346 29,05	241 20,23	474 39,80	130 10,92
1975-76	1.602	551 34,39	1.035 64,61	16 1,00	278 13,60	1.384 86,40	370 26,74	252 18,20	452 32,66	310 22,40
1976-77	1.876	—	—	—	—	—		—	—	
1977-78	2.125	—	—	—	—	—		—	—	

TAVOLA 49. — CONTRIBUTO MINISTERIALE: PARERI SULLA VALIDITÀ
DELLE PROCEDURE DI ACCREDITAMENTO E DI ACQUISTO

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Validità procedure di accreditamento			Procedure acquisto attrezzature in vigore	
		SI N. e %	NO N. e %	Omesse N. e %	Soddisfacenti N. e %	Insoddisfacenti N. e %
1	2	3	4	5	6	7
1972-73	753			—	—	—
1973-74	1.046	284 27,15	762 72,85	—	371 35,47	675 64,53
1974-75	1.391	299 21,50	1.080 77,64	12 0,86	437 31,42	954 68,58
1975-76	1.602	170 10,61	1.410 88,02	22 1,37	426 26,60	1.176 73,40
1976-77	1.876	—	—	—	—	—
1977-78	2.125	—				

e anno finanziario'; 'l'accreditamento al provveditorato agli studi fa perdere troppo tempo'.

Si è chiesto poi:

La **procedura** di accreditare la somma al
Provveditorato è soddisfacente? SI NO

Se NO, quale altra **procedura** si propone? (Specificare): ...
.....

La media dei tre anni dei plessi insoddisfatti è il 79,50% (cfr. tavola 49). Molti hanno specificato il quesito aperto suggerendo che la procedura più idonea sarebbe quella di accreditare il contributo: 'direttamente alla direzione didattica, direttamente alla scuola, direttamente al consiglio di circolo, o al consorzio dei patronati' o, persino, 'al capogruppo degli insegnanti del plesso', al docente economo o all'insegnante titolare della classe o all'autonomia amministrativa del

consiglio di circolo o alla direzione che dovrebbe creare un comitato di controllo spese formato dagli insegnanti della scuola a tempo pieno e da altri insegnanti del circolo. Le varie soluzioni sono anche giustificate: accreditalamento della somma alle direzioni per l'acquisto in contanti del materiale occorrente presso i negozi del luogo; oppure accreditalamento diretto alla scuola con rendiconto a fine anno scolastico in modo da consentire acquisti per contanti al momento in cui si awerte la necessitatà; accreditalamento della somma al Consiglio di circolo che acquista pagando per postagiuro o assegno postale, sussidi e materiali di consumo nell'arco dell'anno, secondo le esigenze che emergono nello svolgimento delle attivitatà, con un rendiconto a fine di anno; accreditalamento sul conto corrente postale della Direzione didattica per l'immediata liquidazione delle spese e controllo al termine dei superiori; accreditalamento alla giunta esecutiva del Consiglio di circolo; si è detto persino di 'accreditalare la somma alla segreteria della Direzione didattica'.

Infine, gli ultimi due quesiti sono:

Le modalità prescritte per l'acquisto di attrezzature e di materiali di consumo sono funzionali?

SÌ NO

Se NO, quali sono gli inconvenienti? (Specificare): ...

La media delle tre percentuali annuali delle équipes dei plessi (68,84%; colonna 7, *tavola 49*) ha sostenuto che la procedura di acquisto non è funzionale; anzi, l'ha criticata aspramente con frasi di cui si riporta un campione: 'i fornitori ricevono le somme con ritardi eccessivi', 'per insolvenze prolungate non riusciremo più ad avere alcun credito presso i fornitori', 'non si può acquistare il materiale a mano a mano che si presenta la necessitatà, e quindi secondo lo sviluppo dell'innovazione', 'sarebbe opportuno eliminare la limitazione della riserva del 30% a favore delle imprese industriali e artigianali che abbiano stabilimenti e impianti fissi ubicati in un territorio di cui all'art. 3 della legge 10 agosto 1950, n. 646', 'l'insorgere immediato e frequente di nuove ed imprevedibili esigenze non possono più essere soddisfatte', 'non

potendo acquistare con denaro contante, si ha una protrazione eccessiva delle consegne, e ciò ritarda la realizzazione dei programmi', 'negozianti e artigiani disposti ad offerte vantaggiose non accettano ordini a causa del ritardo dei pagamenti', 'la riserva del 30% obbliga a comprare a scatola chiusa, fidando nell'illustrazione dei cataloghi, non sempre chiara', 'non v'è la possibilità di esaminare il materiale prima dell'acquisto, il quale poi è più costoso di altro analogo trovato in loco', 'a pronta cassa si acquista meglio', 'spesso il materiale didattico ordinato non soddisfa le esigenze perché è diverso da quello richiesto', 'i ritardi nelle consegne del materiale da parte di molte ditte provocano interventi educativi dilazionati per l'attesa che spesso è molto lunga'.

Coerentemente alla proposta di accreditare la somma direttamente alla Direzione didattica o quanto meno al Consiglio di circolo, gli operatori insoddisfatti delle 'procedure di acquisto' hanno suggerito che la Direzione didattica (o la scuola o il Consiglio di circolo) dovrebbe acquistare direttamente, con soldi alla mano, quanto necessita, perché gli acquisti vanno fatti 'al momento opportuno' e non tutto all'inizio dell'anno scolastico o addirittura a novembre o a dicembre; altri (sempre in percentuale piuttosto alta) hanno sostenuto che <(pagando in contanti si possono ottenere sconti, e quindi acquistare più materiale)>.

La severità delle valutazioni e delle affermazioni registrate va quasi certamente imputata alla frustrazione intensamente vissuta durante la realizzazione del progetto nel quale il gruppo degli operatori crede, progetto che a volte richiederebbe un aumento del contributo ministeriale e la revisione della 'procedura di accreditamento' e della 'procedura di acquisto' delle attrezzature e dei materiali di consumo.

5.8. INTEGRAZIONE INTERNA.

Una delle caratteristiche essenziali di un aggiornato processo educativo è quella di essere **sistematicamente orientato**. Ciò significa che tutte le variabili costituenti — nella loro di-

namica interazione → la *scuola* sono ordinate così da convergere e contribuire ad 'arricchire la formazione della personalità dell'alunno'. Tale ottica, del tutto aderente alla *ratio* delle norme giuridiche (legge 820/1971) ed amministrative (D. M. 28 febbraio 1972, *Direttive di orientamento*) imponeva di indagare sulla *integrazione interna* dei plessi innovativi, la quale riguarda non soltanto gli *orari* e le *attività* (curricolari e aggiunte), di cui si sono già esposti i dati raccolti, ma anche i rapporti *dell'intero gruppo delle persone* che vi operano. Anzi, su quest'ultimo aspetto il legislatore ha già indicato (art. 1/820, comma 2°) nella '*collaborazione di tutti gli insegnanti*' una delle *condizioni primarie* (« dovrà scaturire ») per il 'conseguimento dello scopo' assegnato all'innovazione proposta.

Come parametro valutativo del grado di integrazione o di coesione fra tutte le persone che operano all'interno dei plessi innovativi può essere assunto il seguente: una scuola che 'awia il tempo pieno' è bene integrata nel suo interno quando vi è un'atmosfera squisitamente comunitaria, un clima di reciproca stima e di fiducia, di cooperazione e collaborazione nello svolgere ciascuno il proprio specifico ruolo con autonomia responsabilità competenza, adeguando di continuo la propria attività a quella svolta dagli altri poiché ciascuno ha costantemente di mira il comune obiettivo da conseguire con procedure mezzi tempi stabiliti insieme a tutti gli altri (programmazione comune).

Poiché, come si è già detto, molti dei dati già esposti danno indicazioni (cfr. capp. 3 e 4) sul grado di integrazione esistente, nel questionario sono stati aggiunti pochi specifici quesiti.

Il primo gruppo era costituito dai seguenti:

Fra gli insegnanti di classe e quelli aggiunti si sono instaurati rapporti di:
 antagonismo indifferenza accettazione collaborazione
Quali sono i motivi prevalenti che suscitano atteggiamenti di 'indifferenza' e di 'antagonismo'?

Nella *tavola* 50 sono registrati i dati emersi col primo quesito, Si nota immediatamente che nonostante la concen-

trazione dei valori percentuali sull'alternativa 'collaborazione', vi sono valori rilevanti anche sulle alternative 'indifferenza' e 'accettazione'. Anche i valori sull'alternativa 'antagonismo', però, non possono essere considerati valori trascurabili.

Tuttavia, se si esaminano quelli dell'ultimo anno (1975-76), si può notare che:

a) vi è una sequenza percentuale in crescendo dalla colonna 3 alla colonna 6, ovvero dall' 'antagonismo' alla 'collaborazione';

b) l'alternativa 'collaborazione' presenta valori assoluti e valori percentuali elevatissimi (**1.262**; 78,78%);

c) l'alternativa 'accettazione' ha valori assoluti e percentuali molto più bassi (**291**, 18,16%), ma significativi;

d) le prime due alternative hanno ormai valori poco rilevanti.

Poiché si tratta di una istituzione educativa, anche tali valori pongono un preciso problema: non possono essere consentiti rapporti di 'antagonismo' o di 'indifferenza' fra educatori che **debbono** operare insieme. Un eguale problema pongono i valori dell'alternativa 'accettazione' perché tale tipo di rapporto non è valido in una scuola che non può non essere *integrata* anche all'interno.

Ipotizzando l'esistenza di dissidi, di contrapposizioni e di indifferenza, si è tentato di rilevarne i **motivi** chiedendo di indicarli.

Le risposte, in realtà non molte, esprimono i seguenti concetti: mancanza di fiducia nella riuscita dell'esperienza innovativa, orientamenti metodologici diversi accentuati anche da fenomeni di concentrazione dell'attività didattica da parte degli insegnanti titolari delle classi; antagonismo fra insegnanti per la divisione delle attività curriculari e di quelle di tempo pieno. Per offrire un esempio delle frasi usate, si ricorda: 'diverse personalità, difficoltà di superamento del concetto tradizionale di scuola'; 'il mancato coordinamento iniziale sui singoli compiti da svolgere'; 'gli insegnanti di classe hanno una mentalità e svolgono una didattica ancora

TAVOLA 50. — INTEGRAZIONE INTERNA: RAPPORTO FRA TITOLARI E AGGIUNTI
E FRA TUTTI GLI OPERATORI DEL PLESSO

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Rapporti fra 'titolari' e 'aggiunti'				Rapporti fra insegnanti, operatori scolastici e personale ausiliario		
		Antagonismo N. e %	Indifferenza N. e %	Accettazione N. e %	Collaborazione N. e %	Indifferenza N. e %	Accettazione N. e %	Collaboraz. N. e %
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1972-73	753	—	—				—	
1973-74	1.046	19 1,82	49 4,68	202 19,31	776 74,19	227 21,70	714 68,56	105 10,04
1974-75	1.391	73 5,25	295 21,21	52 3,74	971 69,80	56 4,03	1.105 79,44	230 16,53
1975-76	1.602	26 1,62	23 1,44	291 18,16	1.262 78,78	48 3,00	1.082 67,54	472 29,46
1976-77	1.876	—	—	—				
1977-78	2.125	—	—	—	—			—

tradizionale', 'pretendono assolutamente i compiti pomeridiani dagli alunni e pensano che se questi frequentano la scuola a tempo pieno non potranno eseguire i compiti assegnati'; sono dello stesso parere i genitori; ci sono poi interessi di ordine prettamente pratico: 'i maestri giovani disoccupati tendono ad accappararsi i bambini per il doposcuola'; 'la mancanza di strumenti per un lavoro collettivo, l'abitudine a gestire individualmente la classe'; 'individualismo personale'; 'qualche antagonismo sorge per l'indisponibilità dei titolari della scuola ad articolare l'orario in funzione di una alternanza di esperienze fra attività curriculari e le altre attività educative'; 'diverse concezioni pedagogiche, diversa sensibilità in ordine ai problemi educativi, difficoltà di intendersi anche e solamente a livello di linguaggio tecnico-scientifico'; 'difficoltà di superare gli schemi mentali psicologici dell'insegnante unico'; 'sfiducia da parte di alcuni insegnanti ancorati a vecchi sistemi'; 'il prevalere degli insegnanti del mattino, abbastanza anziani della vecchia scuola' (**sic!**); 'l'anzianità di molti maestri del mattino, fermi ancora all'insegnamento tradizionale'; 'la non obbligatorietà della sperimentazione'; 'l'anzianità di anni e di servizio dei titolari (55-60-63) trasferiti al capoluogo per motivi di salute, per affaticamento, per cambi di orari, ecc.'. Per fortuna vi sono anche gruppi che hanno affermato: 'inizialmente si sono avuti atteggiamenti di indifferenza e di antagonismo superati dalla collaborazione tra gli insegnanti'; 'la sperimentazione di questo plesso è partita con l'antagonismo ed è sfociata nell'accettazione per giungere poi a sfiorare la collaborazione'.

Emerge così di nuovo il problema della scelta dei docenti, che investe però anche i titolari dei plessi. In altri termini, sembra che spesso si sia avviata l'innovazione senza che i titolari delle classi abbiano avuto piena consapevolezza di ciò che si voleva realizzare. Tali insegnanti si sono trovati poi 'disadattati' nel nuovo tipo di scuola e in loro si sono realizzate reazioni negative nei confronti del mutamento (resistenza, avversione, rifiuto),

Riguardo al terzo quesito (*come si è cercato di superarli*) sono stati espressi i seguenti concetti: mediante continue

chiarificazioni; tentando di far comprendere agli insegnanti titolari che la scuola odierna si deve realizzare in modo molto diverso da quella tradizionale; sperando che l'atteggiamento cambiasse in seguito alla frequenza di corsi di aggiornamento; con riunioni tenute dal direttore didattico agli insegnanti titolari delle classi; con continue dimostrazioni pratiche di ciò che gli allievi stavano facendo nel pomeriggio; con riunioni per cercare di trovare un aggancio più valido fra le attività curriculari e quelle di tempo pieno.

Altre espressioni testuali sono: 'trovando un punto di incontro tra le esigenze didattiche e degli insegnanti'; 'con lunghe discussioni anche in orario extrascolastico'; 'con tanta buona volontà impegnando gli insegnanti a gruppi diversi e articolando orari diversi'; 'con incontri periodici fra gli insegnanti preposti alle attività curriculari e quelli destinati alle attività integrative'; 'sinora però i risultati non sono stati rilevanti proprio perché mancava un'intesa sui diversi ruoli da svolgere'; 'con la programmazione dell'attività scolastica e le verifiche periodiche cui hanno partecipato tutte le forze sociali del quartiere'; 'accettando un compromesso che permette ad alcuni insegnanti di operare solo in orario antimeridiano'; 'mediante un corso di dinamica di gruppo e con frequenti incontri fra insegnanti'; 'coinvolgendo nell'attività didattica i due momenti della giornata scolastica e quindi i due insegnanti mediante la redazione di programmi mensili o quindicinali comuni redatti dai due insegnanti di classe e per talune attività da quelli delle classi parallele che coinvolgono tutte le attività di studio ed integrative'.

Con un secondo gruppo di quesiti si è cercato di sondare l'integrazione di tutti gli operatori scolastici, compreso il personale ausiliario. I quesiti utilizzati sono i seguenti:

Fra gli **insegnanti**, gli altri eventuali **operatori scolastici** (medico, psicologo, assistente sociale ecc.) e il **personale ausiliario** si sono instaurati **rapporti** di:

indifferenza accettazione collaborazione

Quali sono i **motivi prevalenti** che generano rapporti di 'indifferenza'? ...

.....

Le risposte date al primo quesito sono raggruppate nelle colonne da 7 a 10 della *tavola 50*.

Si rileva immediatamente che i rapporti di *indifferenza* si sono progressivamente ridotti fino a giungere ad un 3% nell'ultimo anno, così pure quelli di *accettazione* che hanno avuto una relevantissima riduzione nell'ultimo anno (29,46%). Correlativamente sono aumentati, e con un andamento spiccatissimo, i rapporti di *collaborazione* che nel triennio passano dal 10,04% al 67,54%.

Circa il generarsi dei rapporti di antagonismo e di indifferenza, si è molto spesso messo in rilievo la diversa formazione professionale degli operatori non educatori, la loro minore sensibilità per i problemi educativi; circa i bidelli si è detto perlopiù che non si sentono coinvolti nell'iniziativa, sono autoritari, che hanno preferenze per una scuola nozionistica, molto ordinata e 'pulita'; si è spesso messo in rilievo però la frequente assenza dell'équipe medico-psico-pedagogica convenzionata, oppure il suo lavorare affrettatamente, facendo soprattutto diagnosi senza dare alcuna indicazione circa le modalità di intervento che dovrebbero realizzare gli educatori. Sempre molto spesso si è lamentata l'assenza degli esperti: psicologo, assistente sociale, assistente sanitaria, logopedisti, fisioterapisti, ecc.

Riguardo al 'come si è cercato di superare tali atteggiamenti', nei casi più gravi si è detto apertamente che 'non è stato possibile', che 'non si è potuto realizzare niente di valido'; in altri casi si è detto mediante la collaborazione degli insegnanti, incontri a vari livelli per precisare meglio i vari tipi di intervento ai nuovi programmi, fondando tutta l'opera di convincimento sullo psicologo che sembrava il più disponibile, mentre altre volte sembrava più disponibile l'assistente sociale, con manifestazioni scolastiche, con invitare gli esperti alle attività educative quotidiane, soltanto di manifestazioni pubbliche o saggi. In breve, quest'ultimo gruppo di quesiti mostra che nell'ambito di una nuova scuola necessitano persone che siano tutte preparate o almeno sensibilizzate alla realizzazione di interventi educativi; in altri termini, tutte le condizioni che si realizzano nella scuola debbono es-

sere dirette al conseguimento dell'obiettivo, che è quello di aiutare lo sviluppo di tutti gli allievi. È una riprova, questa, che il processo educativo è un *intervento sistematicamente orientato*.

La tavola che segue, tuttavia, ribadisce che il processo di integrazione interna di tutti gli operatori, e in particolare del gruppo dei docenti, è un processo che si realizza con notevole difficoltà e a tempi lunghi. Dalle colonne 4, 5, 8 e 9 della *tavola 51* risulta che i documenti amministrativi degli alunni vengono *redatti e firmati* in una percentuale non soddisfacente da tutti i componenti l'équipe e in una percentuale estremamente bassa da 'il rappresentante dell'équipe dei docenti'.

5.9. COLLABORAZIONE DELL'UNIVERSITÀ DEGLI STUDI.

Si è già definito il processo innovativo legittimato e promosso dall'art. 1/820 come 'non sperimentale'. In realtà, è un'esperienza innovativa a carattere presperimentale. Tale tratto si deve ad un complesso di variabili, fra le quali l'ineadeguata preparazione dei docenti e dei dirigenti scolastici nella metodologia della ricerca. Coloro quindi che dovevano redigere progetti sperimentali innovativi e realizzarli si trovavano nell'obiettiva impossibilità di adottare metodi e procedure scientifiche richiesti dalla sperimentazione.

Occorre però anche dire che se gli operatori, o parte di loro, avessero avuto una generica preparazione di fondo in tale settore — che oggi, per molteplici ragioni, rientra nella formazione degli educatori —, l'aggiornamento che avrebbero dovuto ricevere proprio perché coinvolti nell'innovazione, non avrebbe loro consentito di svilupparla ed essere poi in grado di verificare la validità delle ipotesi del progetto redatto e quindi in via di attuazione.

Nonostante tale consapevolezza, si è voluto egualmente tentare di individuare se vi è stata qualche possibilità o se si è fatto qualche tentativo di trasformare la condizione prespe-

rimentale in quella sperimentale. Lo si è fatto con il seguente gruppo di item:

Esiste **in loco** (almeno nell'ambito della provincia) un'**Università** degli Studi con corsi di Pedagogia o di scienze affini? SI NO

È stata chiesta la **collaborazione** dell'Università locale o di un'altra Università? SI NO

Se **SI**:

a. la si è ricevuta? SI IN PARTE NO

b. eventualmente, di quale tipo è stata?

c. ha soddisfatto le attese? SI IN PARTE NO

TAVOLA 52. - COLLABORAZIONE CON L'UNIVERSITÀ LOCALE

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Collaborazione Università locale							
		Richieste			Ricevute				
		SI N. e %	NO N. e %	Omesse N. e %	NO N. e %	In parte N. e %	SI N. e %	Omesse N. e %	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1972-73	753	—	—	—	—	—	—	—	—
1973-74	1.046	942 90,06	94 8,99	10 0,95	48 51,06	16 17,02	25 26,60	5 5,32	—
1974-75	1.391	567 40,76	131 9,42	693 49,82	74 56,49	19 14,50	38 29,01	—	—
1975-76	1.602	648 40,45	253 15,79	701 43,76	115 45,45	47 18,58	52 20,55	39 15,42	—
1976-77	1.876	—	—	—	—	—	—	—	—
1977-78	2.125	—	—	—	—	—	—	—	—

I dati, registrati nella *tavola 52* riguardano il triennio 1973-76. Dalla tavola risulta che, purtroppo, molti plessi non hanno un'Università vicina; gli altri, a volte hanno chiesto la

collaborazione ma non l'hanno potuta avere e altre volte l'hanno ricevuta solo parzialmente. Soltanto un numero molto limitato di plessi dichiara di averla ricevuta, ma, forse, non nella misura richiesta dalle esigenze sperimentali.

Nell'ultimo biennio tali dati non sono stati più raccolti. Vi sono però molti indizi che potrebbero fare ipotizzare un incremento sia nella richiesta che nella collaborazione offerta dall'Università: la problematica della trasformazione della scuola elementare si è via via diffusa ed ha sempre più interessato studiosi del problema ed esperti sperimentatori.

STRUTTURE EDILIZIE E SPAZI ALL'APERTO

6.1. LOCALI OLTRE ALLE AULE.

L'elenco delle variabili indipendenti da innovare indicate dal legislatore come base su cui dovrebbe erigersi la 'nuova realtà scolastica' è stato integrato e precisato dall'esecutivo col D. M. del febbraio 1972, nel quale è inserita, fra le altre, la variabile 'attrezzature edilizie idonee e funzionali'.

Testualmente, la *parte seconda* delle *Direttive di orientamento* inizia:

«si premettono alcune condizioni di fatto, ritenute indispensabili, e cioè:

— la rispondenza, almeno essenziale, di attrezzature edilizie idonee e funzionali, alle esigenze poste dallo svolgimento nella scuola di attività integrative e di insegnamenti speciali che si ritiene di fare svolgere (...)».

Tutte le circolari annuali nel prescrivere le modalità di '*Applicazione dell'art.1/820*', hanno confermato, di anno in anno, che una delle condizioni per richiedere posti di insegnante-aggiunto era la 'reale disponibilità di locali adatti' sui quali anzi i redattori del progetto innovativo avrebbero dovuto riferire in maniera *dettagliata*.

Come è noto, l'edilizia scolastica rientra nelle opere pubbliche di interesse degli Enti locali. E il Ministero, consapevole delle difficoltà che questi incontrano e delle condizioni tuttora precarie dell'edilizia — carenze quantitative e qualitative — nelle circolari citate prescrive che sia effettuato l'ac-

certamento della disponibilità degli Enti locali. E forse anche perché non sorgessero attese infondate circa l'eventuale aiuto finanziario degli organi centrali in ordine a miglioramenti edilizi, in tali circolari ha sempre ribadito con precisione in cosa consiste il suo intervento nella realizzazione dei progetti proposti ¹.

Per consentire una percezione abbastanza precisa delle garanzie che il Ministero aveva messo in atto, si ricorda che anteriormente al 1975 i progetti di innovazione dovevano essere verificati nella loro consistenza e fondatezza dagli ispettori tecnici periferici. Dal 1975-76, con la circolare 206, si stabilisce:

«Per la verifica delle condizioni di attuazione della scuola a tempo pieno e le conseguenti determinazioni viene indicata la seguente procedura da seguire nell'ordine e nel periodo di tempo (...) [stabilito in ciascun anno]:

a) parere dei consigli di interclasse; parere del consiglio di circolo; proposta del collegio dei docenti, sentito il parere dei consigli di interclasse e del consiglio di circolo; inoltre di tale proposta, corredata dei pareri predetti, ai Proweditori agli studi da parte del direttore didattico;

b) parere dell'ispettore tecnico periferico sulle singole proposte;

c) relazione collegiale al Proweditore agli studi degli ispettori tecnici periferici sul complesso delle proposte avanzate dai direttori didattici;

d) relazione conclusiva del Proweditore agli studi al consiglio scolastico provinciale su tutte le proposte (...).

Al Ministero era sufficiente inviare:

«*a)* relazione collegiale degli ispettori tecnici periferici;

b) relazione conclusiva del Proweditore agli studi al consiglio provinciale scolastico;

c) parere del predetto consiglio».

¹ Autorizzazione dei posti-insegnante; accreditamento ai Provveditorati delle seguenti somme: per ciascun posto istituito, per attrezzature didattiche e materiali di consumo, per l'aggiornamento degli insegnanti impegnati nell'innovazione.

Se i progetti innovativi di conferme o di estensione o di nuova istituzione di posti insegnante non comportavano aumenti di organico magistrale, il Proweditore poteva emanare un provvedimento immediatamente esecutivo in quanto non richiedeva preventiva o successiva autorizzazione ministeriale. In questo caso, «il Proweditore agli studi comunicherà subito alla regione, per la parte attinente all'assistenza scolastica, le sedi, i plessi scolastici e il numero degli alunni interessati alle iniziative». Qualora invece il complesso dei progetti avesse comportato un aumento di organico magistrale, il provvedimento relativo avrebbe dovuto essere autorizzato dal Ministero (C. M. 205, 12 agosto 1976, prot. 3516/14).

Si è ricordato tutto questo perché l'esistenza «di attrezzature edilizie idonee e funzionali», in condizioni che potevano essere definite 'almeno essenziali', era sottoposta a tutta una serie di accertamenti verifiche pareri, che riguardavano non soltanto i progetti di nuova istituzione, ma anche quelli di conferma e di estensione.

Ciò ha indotto a dare per scontata, nella impostazione delle indagini annuali, l'esistenza di un numero sufficiente di aule. Certo, disporre di qualche *locale oltre alle aule* probabilmente non era del tutto adeguato alla richiesta di 'reale disponibilità di attrezzature edilizie idonee e funzionali'. In ogni caso, l'esistenza di aule e di qualche altro locale era almeno 'essenziale'. Questo ha indotto ad inserire nel questionario i tre seguenti quesiti:

Oltre alle aule, quali altri locali sono disponibili? (Si possono segnare più alternative)

- | | | |
|-----------------------------------|-------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Palestra | <input type="checkbox"/> Refettorio | <input type="checkbox"/> Cucina |
| <input type="checkbox"/> Dispensa | <input type="checkbox"/> Salone | <input type="checkbox"/> Laboratori, n. . . |
| <input type="checkbox"/> Atrio | <input type="checkbox"/> Altri | (specificare): . . . |
-

I locali a disposizione sono:

- | | | | |
|------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|
| — numericamente sufficienti? | <input type="checkbox"/> SI | <input type="checkbox"/> NO | |
| — funzionalmente idonei? | <input type="checkbox"/> SI | <input type="checkbox"/> IN PARTE | <input type="checkbox"/> CI NO |

Quali **altri locali** servirebbero? (Si possono segnare più alternative)

- | | | |
|-----------------------------------|---|--|
| <input type="checkbox"/> Palestra | <input type="checkbox"/> Refettorio | <input type="checkbox"/> Cucina |
| <input type="checkbox"/> Dispensa | <input type="checkbox"/> Salone | <input type="checkbox"/> Laboratori, n. |
| <input type="checkbox"/> Atrio | <input type="checkbox"/> Altri (specificare): | |
-

I quesiti trascritti sono stati utilizzati nel biennio 1972-74. Nel biennio successivo (1974-76) sono state aggiunte al primo e al terzo altre cinque alternative (biblioteca, sala di proiezione, corridoio, seminterrato, sgabuzzino) perché erano apparse con frequenza elevatissima nella risposte all' 'alternativa aperta' di ambedue.

I dati emersi dalle indagini del quadriennio considerato sono esposti nella *tavola 53* che indica sia i locali oltre le aule di cui dispongono i plessi innovativi sia quelli di cui avrebbero bisogno, in riferimento ai locali indicati nelle alternative di risposta.

Riguardo ai locali disponibili, nella specificazione della alternativa aperta ('Altri'), si è risposto: 'biblioteca', 'sala di proiezione', 'corridoio', 'seminterrato', 'sgabuzzino', 'centro di lettura', 'biblioteca magistrale', 'sala insegnanti', 'anticucina', 'aula in sovrapiù', 'teatrino allestito dai genitori', 'aula per i sussidi didattici', 'mansarda per attività pittorico-plastiche', 'sala di audizioni', 'biblioteca apposita', 'porticato', 'sala giochi', 'ripostiglio per giocattoli', 'ampi corridoi', 'aula di canto', 'ufficio di direzione', 'tre ripostigli', 'ambulatorio', 'discoteca', 'sala teatro', 'sala per i sussidi audiovisivi', 'archivio', 'antirefettorio', 'veranda', 'stanza della segreteria', 'locale delle docce', 'locale per deposito materiale', 'uso della cucina come laboratorio di culinaria'.

L'intensa ricerca sia di locali sia delle modalità con cui utilizzare qualsiasi tipo di locale si riflette anche nelle risposte dell'alternativa aperta del quesito 'Quali altri locali servirebbero'. Anzi, in ciascun anno, la specificazione è stata talmente ricca tanto che l'elenco precedente è soltanto una pallida idea delle possibilità di organizzazione e di utilizzazione degli spazi interni a cui sono pervenuti gli operatori che avviano il tempo pieno. Si può senz'altro affermare che il

TAVOLA 53. - DISTRIBUZIONE DEI PLESSI CHE DISPONGONO

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Palestra		Atrio		Salone		Dispensa		Refettorio	
		Disponibile in plessi N. e %	Necessaria in plessi N. e %	Disp. N. e %	Nec. N. e %	Disp. N. e %	Nec. N. e %	Disp. N. e %	Nec. N. e %	Disp. N. e %	Nec. N. e %
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1972-73	753	335 44,49	407 54,05	437 58,03	89 11,81	269 35,72	385 51,13	422 56,04	233 30,94	483 64,14	264 35,05
1973-74	1.046	528 50,48	530 50,67	729 69,69	85 8,12	357 34,13	503 48,09	534 51,09	248 23,71	719 68,74	291 27,82
1974-75	1.391	689 49,53	630 45,29	973 69,94	92 6,61	470 33,79	545 39,18	664 47,73	236 16,97	942 67,72	369 26,52
1975-76	1.602	762 47,56	739 46,12	992 61,92	87 5,43	477 29,77	563 35,14	741 46,25	231 14,42	1.071 66,85	393 24,53
1976-77	1.876	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
1977-78	2.125	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

complesso delle modalità di organizzazione funzionale dei locali esistenti e la varietà delle esigenze per l'utilizzazione di tutti gli spazi interni, di qualsiasi tipo, sono frutto di una ricerca intensa e creativa.

Un discorso a parte va fatto per i *laboratori*, sui quali si sono raccolti i dati fino al 1975-76. La *tavola* 54 riporta, anno per anno, il numero dei plessi che ne dispongono (colonna 3) e il numero complessivo dei laboratori esistenti (colonna 4) e la media dei laboratori per plesso; mostra anche quanti plessi ne hanno bisogno, quanti laboratori sarebbero necessari, secondo le esigenze degli operatori, e quale è la necessità media per ciascun plesso (colonne 6-7-8). Si rileva che poco più di un terzo dei plessi ne dispone e che i laboratori esistenti sono in numero molto elevato in rapporto al numero dei plessi che li possiede: in ciascun plesso ve n'è più di uno.

NECESSITANO DEI LOCALI INDICATI IN TESTA ALLA TABELLA

sp. e %	Cucina		Corridoio		Biblioteca		Sala proiezione		Sgabuzzino		Seminterrato		Altri	
	Nec. N. e %	Disp. N. e %	Nec. N. e %	Disp. N. e %	Nec. N. e %	Disp. N. e %	Nec. N. e %	Disp. N. e %	Nec. N. e %	Disp. N. e %	Nec. N. e %	Disp. N. e %	Nec. N. e %	
3	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
21 19	164 25,76		— —	— —	— —							170 22,58	153 20,32	
36 36	177 16,92	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	259 24,76	234 22,37	
46 01	208 14,95	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	433 31,13	300 21,57	
80 41	208 12,98	1.041 64,98	—	530 33,08	—	297 18,53	756 47,19	669 41,76	—	238 14,86	—	306 19,10	179 11,17	
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	

La richiesta di laboratori è estremamente alta sia come plessi che li richiedono (in ciascun anno supera il 50%) sia come numero di laboratori richiesti (in media 3,01%; colonna 8). Quest'ultimo dato, soprattutto, è significativo: gli insegnanti considerano il laboratorio una delle condizioni innovative; ne consegue che per loro, l'aula ha ormai perduto la sua tradizionale centralità.

Dal 1976-77 i dati sui *locali* **ohé alle aule** non si sono più raccolti in maniera analitica; si è chiesto soltanto sulla *sufficienza numerica e sull'idoneità funzionale* dei locali disponibili; più esplicitamente, si è inserito nel questionario soltanto il secondo dei tre quesiti dianzi riportati.

La lettura della *tavola 55* ribadisce la *scarsa sufficienza numerica dei locali disponibili, ma anche e soprattutto la scarsa funzionalità* dei locali esistenti. L'unico dato soddisfacente di questa tavola è il rapido andamento percentuale delle due

TAVOLA 54.— LABORATORI ESISTENTIE NECESSARI

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	L a b o r a t o r i					
		Disponibili in plessi N. e %	Esistenti N.	\bar{x} per plesso	Necessari in plessi N. e %	Necessari N.	\bar{x} in plesso
1	2	3	4	5	6	7	8
1972-73	753	277 36,79	968	3,49	385 51,12	—	—
1973-74	1.046	401 38,33	997	2,49	770 73,61	2.142	2,78
1974-75	1.391	514 36,95	1.540	3,00	909 65,34	3.357	3,69
1975-76	1.602	513 32,02	1.067	2,08	903 56,36	2.305	2,55
1976-77	1.876	—	—	—	—	—	—
1977-78	2.125	—	—	—	—	—	—

colonne 3 e 4 (dal 12,78% al 70,92% l'una, dall'87,22% al 28,66% l'altra). La funzionalità totale, invece, ha progredito poco ed è restata a valori piuttosto bassi rispetto a quella parziale, che però è sostanzialmente regredita.

È forse opportuno ricordare che molti progetti presentati prevedevano sistemazioni edilizie da effettuare da parte delle amministrazioni comunali. I redattori quindi supponevano di poter operare con le condizioni 'almeno essenziali' previste dalle *Direttive* ministeriali. Probabilmente, le amministrazioni comunali non sono riuscite a fornire tutto quello che avevano programmato per l'edilizia scolastica.

A conclusione di questo paragrafo è forse opportuno accennare al fatto, già registrato in tutte le relazioni annuali, che vi è stata una intensa, quasi ansiosa ricerca di locali da utilizzare, da trasformare e organizzare in modo che diventassero più adeguati alle attività che si intendeva svolgere.

TAVOLA 55. — GIUDIZI SULLA SUFFICIENZA NUMERICA E SULLA IDONEITÀ
 FUNZIONALE DEI LOCALI UTILIZZATI

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Plessi con locali oltre alle aule							
		Numericamente sufficienti				Funzionalmente idonei			
		SI N e %	NO N e %	Omesse N e %	SI N e %	In parte N e %	NO N e %	Omesse N e %	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1972-73	753	—	—	—	—	—	—	—	—
1973-74	1.046	133 12,71	908 86,81	5 0,48	229 21,89	694 66,35	118 11,28	5 0,48	
1974-75	1.391	398 28,61	979 70,38	14 1,01	317 22,79	893 64,20	147 10,57	34 2,44	
1975-76	1.602	453 28,28	1.095 68,35	54 3,37	338 21,10	1.081 67,48	160 9,19	23 1,43	
1976-77	1.876	1.244 66,31	589 31,40	43 2,29	568 30,28	1.182 63,01	122 6,50	4 0,31	
1977-78	2.125	1.507 70,92	609 28,66	9 0,42	678 31,91	1.179 55,48	253 11,91	15 0,70	

Molto spesso il refettorio è stato diviso con pannelli o divisori mobili per disporre di piccoli locali, facendo però pranzare gli allievi nelle aule; i sottoscala sono stati utilizzati per depositi di materiale didattico o vi sono stati sistemati ciclostili e macchine da scrivere; gli scantinati sono stati adibiti a laboratori, la segreteria si è trasformata in luogo dove potevano lavorare esperti, quali ad esempio il logopedista o il fisioterapista «per qualche ora in due giorni alla settimana»; quando si disponeva di piccole salette, esse sono state trasformate in camere oscure per le attività fotografiche o in laboratori per la lavorazione della creta, o ceramica, oppure vi si sono installati torni e forni; le terrazze sono diventate locali per attività varie quando si è potuto coprirle in qualche modo; quando invece sono rimaste scoperte, spesso ne è

stato sopraelevato il parapetto con rete metallica e, quindi, è stata utilizzata per giochi sportivi di pallavolo, minibasket, pattinaggio; altre volte, lo spogliatoio della palestra è diventato sala di burattini, la cucina il laboratorio di culinaria.

6.2. SPAZI ALL'APERTO.

Già sin dal 1956 era in vigore una norma che testualmente prescriveva: «per corrispondere alle esigenze della scuola, l'edificio deve: (...) 3. avere intorno un'area libera e scoperta da utilizzare per le esercitazioni all'aperto e le occupazioni ricreative; (...)»². Vi sono tuttavia norme più recenti, come quella ad esempio emanata nel 1970 o, quelle emanate nel 1975, che sono norme che si caratterizzano per una loro valida concezione del processo educativo e che pertanto danno orientamenti precisi e validi ed efficaci per la costruzione degli edifici con spazi esterni organizzati.

Ma, indipendentemente dalla normativa, sono le specifiche esigenze dell'innovazione proposta dall'art. 1/820 che richiedono uno spazio organizzato all'esterno dell'edificio scolastico.

Il questionario utilizzato nei primi quattro anni scolastici chiedeva:

Quali **spazi all'aperto** vengono **utilizzati**? (Si possono segnare più alternative)

- | | | |
|---|------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Cortile | <input type="checkbox"/> Prato | <input type="checkbox"/> Parco |
| <input type="checkbox"/> Campo sportivo | <input type="checkbox"/> Porticato | <input type="checkbox"/> Orto o giardino |
| <input type="checkbox"/> Altri (specificare): | | |
| | | |

Gli spazi all'aperto **disponibili** sono:

- | | | | |
|--------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|-----------------------------|
| — numericamente sufficienti ? | <input type="checkbox"/> SI | <input type="checkbox"/> NO | |
| — funzionalmente idonei ? | <input type="checkbox"/> SI | <input type="checkbox"/> IN PARTE | <input type="checkbox"/> NO |

Negli ultimi anni, come si è già detto, il questionario è stato ridotto; si è potuto inserire soltanto il secondo quesito,

² D. P. R. 1° dicembre 1956, n. 1.688, art. 1. Le norme più aggiornate e più significative in materia di edilizia scolastica sono apparse nel 1970 e nel 1975. Se ne parlerà più innanzi.

quello sulla *sufficienza numerica e sulla idoneità funzionale* degli spazi all'aperto esistenti nel plesso.

La *tavola 56* registra i dati raccolti. Si può rilevare che a parte il 'cortile' che esiste quasi in tutti i plessi, vi è una rilevante carenza, che si mostra anche uniformemente distribuita.

TAVOLA 56. - PLESSICHE UTILIZZANO GLISPACI ALL' APERTO
INDICATI IN TESTA ALLA TABELLA

Anno colastico	Plessi che avviano il TP	S p a z i a l l ' a p e r t o						
		Campetto giochi N. e %	Prato N. e %	Porticato N. e %	Cortile N. e %	Parco N. e %	orto o giardino N. e %	Altri N. e %
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1972-73	753	91 12,08	176 23,37	48 6,37	562 74,62	46 6,0	143 18,99	61 8,10
1973-74	1.046	177 16,92	274 26,19	73 6,98	817 78,10	72 6,88	189 18,06	132 12,62
1974-75	1.391	171 12,29	342 24,59	115 8,27	1.104 79,37	82 5,89	290 20,85	167 12,01
1975-76	1.602	243 15,17	393 74,53	123 7,68	1.269 79,21	79 4,93	306 19,10	159 9,93
1976-77	1.876	—	—	—	—	—	—	—
1977-78	2.125	—	—	—	—	—	—	—

Dalla specificazione dell'alternativa aperta ('Altri'), le risposte più frequenti sono: 'piazzale pubblico antistante alla scuola', 'prato (privato) vicino alla scuola', 'giardino pubblico', 'prato della parrocchia', 'sagrato della chiesa', 'strada comunale', 'terrazza', 'spazi verdi adiacenti alla scuola', 'sferisterio', 'orto di una famiglia vicina per esercitazioni pratiche di giardinaggio'.

Circa la *sufficienza numerica* degli spazi del plesso (cfr. *tavola 57*) è emerso che lo erano soltanto in una gamma che

TAVOLA 57. — GIUDIZI SULLA SUFFICIENZA E IDONEITÀ DEGLI SPAZI ALL'APERTO ESISTENTI NEL PLESSO

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Con spazi all'aperto							
		Numericamente sufficienti			Funzionalmente idonei				
		SI N. e %	NO N. e %	Omesse N. e %	SI N. e %	In parte N. e %	NO N. e %	Omesse N. e %	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1972-73	753	335 44,49	418 55,51	—	430 57,10	—	323 42,90	—	
1973-74	1.046	462 44,19	573 54,78	9 0,86	201 19,22	514 49,14	320 30,59	9 0,86	
1974-75	1.391	691 49,68	671 48,24	29 2,08	330 23,72	655 47,09	388 27,89	18 1,28	
1975-76	1.602	1.027 64,11	575 35,89	—	495 30,90	580 36,20	526 32,83	1 0,07	
1976-77	1.876	1.362 72,60	509 26,13	5 0,27	574 30,60	843 44,94	436 23,24	3 0,16	
1977-78	2.125	1.542 72,57	557 26,21	26 1,22	719 33,84	949 44,66	426 20,05	31 1,45	

va dal 44,49% al 72,57%; circa la loro *idoneità*, le percentuali più elevate sono state, in tutti gli anni, quelle relative all'alternativa 'in parte'.

In breve, sembra che gli accertamenti richiesti tutti gli anni dal Ministero (sui locali e gli spazi all'aperto: 'l'accertamento verterà particolarmente', si dovrà riferire 'in maniera dettagliata', 'l'accertamento di cui sopra dovrà essere particolarmente approfondito e rigoroso') non siano stati specifici, approfonditi e rigorosi né si sia riferito in maniera dettagliata.

6.3. STRUTTURE ESTERNE UTILIZZATE

Se le esigenze all'innovazione previste dall'art. 1/820 richiedono una «struttura edilizia sufficiente e idonea»», e se questa — come si poteva fondatamente presumere è in generale carente, si doveva anche ipotizzare che gli operatori avessero ricercato *strutture esterne* nelle quali svolgere le attività programmate.

I quesiti utilizzati per sondare in tale direzione sono:

Le attività si svolgono **anche** fuori dell'ambito del plesso e degli spazi connessi? SI I N O

Se **SI**, di quali **strutture esterne** si usufruisce? (Si possono segnare più alternative)

Campo sportivo

Palestra

Parco

Piscina

Altri (specificare): , . , . , . , .

La *tavola 58* riporta il numero dei plessi che utilizzano le strutture esterne e la frequenza del tipo di struttura utilizzata. Si rileva che i valori assoluti e percentuali dei plessi che utilizzano strutture esterne sono in progressivo aumento, il quale, poi, probabilmente si accentua tenendo conto delle omissioni di risposta registrate dal 1975 in poi.

Le specificazioni dell'ultima alternativa ('Altre strutture') avrebbero dovuto riguardare spazi all'aperto esterni al plesso. Invece sono state incluse anche strutture interne. Per fare un cenno di quanto è stato registrato, si cita: 'il refettorio e la cucina', 'il ristorante vicino alla scuola nel quale gli allievi si recano a pranzare', 'salone', 'auditorio', 'sala cinematografica parrocchiale', 'giardino e teatrino della scuola materna', 'salone della scuola media', 'campo privato per giardinaggio', 'prato privato per allevamento di animali', 'sferisterio', 'piscina', 'campo da tennis privato', 'gioco delle bocce', 'campi e prati limitrofi', 'boschi', 'sala teatro del plesso principale', 'spazi liberi di periferia', 'sala cinematografica comunale', 'cinque aule, un laboratorio, un giardino presso il villaggio scolastico', 'prati e pineta vicina alla scuola', 'fabbriche', 'laboratori vari', 'campagna', 'campo da gioco dell'orfanotrofio'.

TAVOLA 58. - DISTRIBUZIONE DEI PLESSI CHE UTILIZZANO STRUTTURE ESTERNE, TIPO DI STRUTTURA UTILIZZATA

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Plessi che utilizzano strutture esterne			Strutture esterne utilizzate				
		SI N. e %	NO N. e %	Omesse N. e %	Campo sportivo N. e %	Palestra N. e %	Piscina N. e %	Parco N. e %	Altre N. e %
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1972-73	753	247 32,80	506 67,20		126 51,01	59 23,89	32 12,95	54 21,86	129 52,23
1973-74	1.046	422 40,34	624 59,66	—	205 48,58	90 21,32	66 15,64	86 20,38	194 45,97
1974-75	1.391	679 48,81	712 51,19		291 42,86	142 20,91	128 18,85	142 20,91	284 41,82
1975-76	1.602	787 49,13	803 50,12	12 0,75	—	—	—	—	—
1976-77	1.876	948 50,53	878 46,80	50 2,67	—	—	—	—	—
1977-78	2.125	1.088 51,20	1.008 47,44	29 1,36	—	—	—	—	—

6.4. UNA CONSIDERAZIONE CONCLUSIVA.

Il complesso dei dati esposti ha di nuovo e con vigore indicato che una scuola rinnovata necessita di una rinnovata edilizia (comprendente spazi esterni organizzati). Questa è assunta come variabile indipendente.

In una scuola che ha 'superato il momento del solo insegnamento', il 'fare' (*versus* 'ascoltare') degli allievi nelle più svariate attività che non abbiano o non siano percepite in una gerarchia di valori, è l'attività centrale. La classe, che è un raggruppamento convenzionale supposto dai programmi e da leggi (ad esempio, legge 517/1977: «ferma restando l'unità della classe»), tende oggi a trasformarsi in raggruppamenti diversi, sulla base di caratteristiche personali (età, attitudini, interessi, ritmi di apprendimento), tipi di attività da svolgere, strumenti mezzi procedure di cui servirsi. Di conseguenza l'aula non è più il luogo primario dell'attività scolastica; il tradizionale spazio 'aula' che è monovalente rigida inelastica, deve trasformarsi in spazio flessibile variabile convertibile, così da consentire nuove articolazioni del gruppo-classe così che gli allievi possano lavorare con maggiore efficacia educativa in gruppi orizzontali o verticali (appartenenti a classi parallele o diverse di un ciclo o dei due cicli) di numerosità diversa e impegnati in differenti attività.

Può sembrare che si indichi soltanto un ideale da perseguire e magari può essere percepito come molto lontano. Si deve osservare che gli educatori impegnati ad 'awiare il tempo pieno' hanno già offerto numerose indicazioni al riguardo. Non solo. Esistono già norme giuridiche che prevedono un tipo di edilizia del tutto adeguato alle indicazioni appena delineate; anzi il *Centro Studi per l'Edilizia Scolastica* (CSES) del Ministero della P.I., attivato dall'ormai lontano 1953, ha realizzato un numero ormai rilevante di funzionali edifici sulla base di tale normativa in realtà molto aggiornata. Poiché si tratta di norme che sembrano poco conosciute, ne riportiamo alcune, quelle relative alla scuola elementare. Sono tratte dal D. 1. del 18 dicembre 1975 concernente: «Norme tecniche aggiornate relative all'edilizia scolastica, ivi

compresi gli indici minimi di funzionalità didattica, edilizia ed urbanistica da osservarsi nella esecuzione di opere di edilizia scolastica » (apparso nel Supplemento ordinario della <Gazzetta Ufficiale> del 2 febbraio 1976, n. 29).

« (...) I progetti dovranno prevedere tutti i locali e gli spazi necessari:

I) per lo svolgimento dei programmi didattici e delle attività integrative;

II) per lo svolgimento dei programmi di insegnamento dell'educazione fisica e sportiva (...);

V) per la mensa scolastica, quando non sia possibile assicurare diversamente tale servizio se indispensabile (...).

3. 0. 3. Per quanto riguarda la morfologia dell'edificio si stabilisce (...):

111) (...) per realizzare la flessibilità, che interessa anche differenti dimensioni dei gruppi di allievi durante la giornata si adotteranno i più moderni accorgimenti atti a suddividere lo spazio mediante pareti o porte scorrevoli e arredi trasportabili.

3. 1. 0. (...)

I) deve consentire lo svolgersi completo o parziale (ai livelli di informazione, di progetto, di verifica, di comunicazione) delle materie di programma da parte degli allievi, sia individualmente, sia organizzati in gruppi variamente articolati;

II) deve poter accogliere nel suo ambito tutti quegli arredi e attrezzature per il lavoro individuale, o di gruppo, necessari oggi o prevedibili in futuro, in conseguenza di quanto si è detto (arredi mobili e combinabili, attrezzature audiovisive, lavagne luminose (...));

111) lo spazio dell'aula è complementare rispetto all'intero spazio della scuola, in quanto esaurisce solo una parte delle attività scolastiche e integrative. Esso, pertanto, non può costituire elemento base da ripetere in serie lungo un corridoio di disimpegno, ma dovrà, quanto più possibile, in-

tegrarsi spazialmente con gli altri ambienti, sia direttamente, sia attraverso gli spazi per la distribuzione (...).

3.1.2. Nella scuola elementare (...) gli spazi debbono avere le seguenti caratteristiche:

I) debbono essere idonei allo svolgimento delle diverse attività ed adeguarsi alle possibilità di variazione degli arredi e delle attrezzature;

II) può essere prevista una relazione diretta ed una continuità spaziale fra unità dello stesso ciclo, anche mediante pareti mobili o porte scorrevoli, e attraverso lo spazio da destinarsi ad attività interciclo;

III) il maggior numero di aule, e, comunque, in quantità tale da comprendere almeno il primo ciclo, deve essere a diretto contatto con lo spazio all'aperto, nel quale si svolgono le relative attività didattiche e ricreative;

IV) gli spazi debbono essere tra loro in organica relazione, sia nell'ambito dell'intero ciclo, che con gli spazi di disimpegno e con lo spazio comune per le attività di interciclo;

V) lo spazio riservato alle unità pedagogiche costituenti i cicli, e quelli dei disimpegni, debbono essere in organico e stretta relazione con i servizi comuni dell'intera scuola, in modo visivo e spaziale tale da eliminare al massimo disimpegni e corridoi>>.

Affinché l'innovazione prevista dall'art. 1/820 si realizzi anche sulla base di una valida condizione edilizia, non si può che auspicare un più vasto impegno degli Enti locali ed anche una maggiore coordinazione fra organi centrali e locali cosicché le norme del decreto di cui sono stati riportati alcuni stralci siano tradotte nella realtà.

7.

SERVIZI: MENSA E TRASPORTO ALUNNI

7.1. SERVIZIO MENSA.

La 'mensa scolastica per tutti gli allievi' sembra essere una delle condizioni essenziali all'innovazione prevista dall'art. 1/820.

Senza dubbio, la mensa è una necessità in quei plessi che ne hanno consolidati altri. La sua importanza, tuttavia, non deriva tanto dai consolidamenti, quanto e soprattutto dal suo valore educativo poiché consente agli allievi di formarsi atteggiamenti e condotte di valore sociale e civico, non di rado trascurati nella scuola del 'normale orario scolastico'.

Il legislatore non ne ha fatto cenno, né avrebbe dovuto farne. Ma il Ministero, tracciando le *linee operative* in applicazione dell'articolo citato, ha attribuito al servizio-mensa un valore rilevante: ne prevede l'organizzazione senza tuttavia condizionare ad essa l'istituzione di posti-insegnanti e l'introduzione di attività ex art. 1/820. Testualmente, le *Direttive* indicano: « La mensa scolastica può costituire, dove la sua realizzazione è possibile per *tutti gli alunni*, un importante momento educativo della giornata scolastica ». Poi aggiungono: « È opportuno comunque considerare, in via subordinata, la soluzione del ritorno a scuola dopo il pasto consumato presso le famiglie ».

Le due espressioni: 'dove la sua realizzazione è possibile' e 'considerare la soluzione del ritorno a scuola', si debbono a fondata cautela: gli oneri finanziari sono a carico degli Enti

locali; i familiari potrebbero, per i più svariati motivi, volere che i figli tornino a pranzare in famiglia.

E proprio per il primo motivo, il Ministero, fra le condizioni necessarie per istituire posti-aggiunti ha inserito quello di effettuare anzitutto «un accurato accertamento della disponibilità all'impegno della sperimentazione da parte (...) degli Enti locali e di assistenza». In tutte le circolari annuali il Ministero ha ribadito tali disposizioni.

Per indagare su alcuni tratti essenziali del servizio-mensa si è posto anzitutto il seguente gruppo di quesiti:

Nel plesso **esiste** il servizio mensa? SÌ NO

a. Se **NON** esiste il servizio mensa, per quali **motivi** non è stato attivato?

- Lo si ritiene superfluo Mancano locali Mancano fondi necessari
- Altri motivi (specificare):

b. Se **ESISTE** il servizio di mensa:

— quando è stato **organizzato**?

- Prima che iniziasse l'esperienza del TP Con l'inizio o nel corso dell'esperienza del TP

— per quanti **giorni effettivi** in questo anno scolastico ha funzionato la mensa?

- Meno di 100 Da 100 a 120 Da 121 a 140
 Da 141 a 160 Da 161 a 180

e precisamente dal giorno al giorno

— quanti alunni fruiscono del servizio? n.

— presentemente, qual è la **media giornaliera** dei partecipanti? n.

— la media durante i **primi sei mesi** di funzionamento della mensa è:

- diminuita? rimasta invariata? aumentata?

— quanti altri alunni avrebbero bisogno di fruirne? (Considerare solo quelli impegnati nel TP) n.

— chi **assiste** gli alunni durante la mensa? (Si possono segnare più alternative)

- Tutti gli insegnanti a turno Soltanto gli insegnanti nominati ex lege 820
 Insegnanti appositi Persone apposite
 Genitori degli alunni a turno Altri (specificare):

TAVOLA 59. -- PLESSI con o senza SERVIZIO MENSA;
MOTIVI DELLA NON ATTIVAZIONE DEL SERVIZIO

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Con mensa N. e %	Senza mensa		Motivi non attivazione		
			N. e %	Omesse N. e %	Superflua	Mancanza	
						locali N. e %	finanzia- mento N. e %
1	2	3	4	5	6	7	
1972-73	753	570 75,70	183 24,30	—	22 12,02	86 47,00	95 51,91
1973-74	1.046	875 83,65	171 16,35	—	33 19,30	83 48,53	104 60,82
1974-75	1.391	1.129 81,17	255 18,33	7 0,50	7 2,74	105 41,18	143 56,08
1975-76	1.602	1.330 16,29	261 0,69	11 5,75	15 52,11	136 64,37	168
1976-77	1.876	1.593 84,91	276 14,71	7 0,38	—	—	—
1977-78	2.125	1.821 85,69	304 14,31	—	—	—	—

La *tavola 59* riporta: il numero dei plessi che annualmente hanno attivato il servizio mensa, quanti non l'hanno organizzato e per quali motivi prevalenti. Fra questi, è opportuno chiarire subito che il termine 'superfluo' è stato adottato con riferimento a quei plessi nei quali gli allievi in ogni caso non sarebbero rimasti a pranzare a scuola (abitano nelle vicinanze, desiderio dei genitori, ecc.).

Dalla prima colonna emerge che i plessi con servizio mensa, in ciascun anno in percentuale molto elevata, hanno avuto un incremento del 10% nel seiennio considerato (dal 75,70% all'85,69%). Dall'analisi della colonna 4 risulta che:

a) i plessi che considerano superflua la mensa sono diminuiti di continuo, ad eccezione dell'anno 1975-76;

b) la mancanza di finanziamenti incide molto più della mancanza dei locali, che tuttavia è piuttosto rilevante (intorno al 50%).

In breve, se la mensa come variabile indipendente per la istituzione di una scuola innovativa viene a mancare per carenza di locali o finanziamenti e se la mensa può assumere un ruolo discriminante perché condiziona la frequenza pomeridiana degli allievi, necessita che gli organi locali pongano maggiore impegno nell'affrontare i problemi scolastici di loro competenza.

Dalla *tavola 60* si rileva che, nel biennio 1973-75, un numero molto elevato di mense (dal 59,43% al 61,82%) sono state avviate proprio con l'inizio dell'innovazione; purtroppo, un quarto o un quinto delle mense hanno funzionato per un periodo piuttosto breve, che va dai 100 ai 120 giorni, mentre un terzo delle mense in attività hanno funzionato per l'intero anno scolastico.

Nella colonna 8 della *tavola 61* è registrato, per il quadriennio 1974-78, il numero degli allievi che usufruiscono della mensa e la media giornaliera (colonna 4) della loro presenza; le colonne da 5 a 7 riportano la variazione della media dei presenti nei primi sei mesi dell'anno scolastico: l'andamento annuale della *diminuzione* è regressivo, mentre sono progressivi la *stabilità* e l'*aumento*. Sembra cioè che il servizio mensa sia soddisfacente per i genitori e per gli allievi. L'ultima colonna (n. 13) della stessa *tavola 61* dà indicazioni sul numero degli allievi che in ciascun anno avrebbe avuto bisogno della mensa. Anche qui è da rilevare che l'andamento percentuale degli aventi bisogno è regredito rapidamente fino a percentuali piuttosto basse (1977-78: 2,47%).

Per un biennio (1974-76) si è chiesto di indicare *quali* allievi fruivano della mensa. È emerso (colonne 9-12) che ne usufruivano in numero molto elevato di plessi *tutti gli alunni impegnati* nell'innovazione; in un numero consistente di plessi (23,91%, 27,44%), *tutti i frequentanti* il plesso.

TAVOLA 60.—INIZIO DEL SERVIZIO MENSA E PERIODI DI FUNZIONAMENTO ESPRESSO IN GIORNI

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Plessi con mensa N. e %	Inizio servizio		Periodo funzionamento mensa (in giorni)			
			Prima dell'esperim. N. e %	Con l'esperim. N. e %	100 ÷ 120 N. e %	121 ÷ 140 N. e %	141 ÷ 160 N. e %	161 ÷ 180 N. e %
1972-73	753	570 75,70			—	—	—	—
1973-74	1.046	875 83,65	355 40,57	520 59,43	227 25,94	133 15,20	222 25,37	293 33,49
1974-75	1.391	1.129 81,17	431 38,18	698 61,82	245 21,70	205 18,16	301 26,66	378 33,48
1975-76	1.602	1.330 83,02			—	—	—	—
1976-77	1.876	1.593 84,91	—		—	—	—	—
1977-78	2.125	1.821 85,69	—		—	—		

TAVOLA 61. → MENSA: ALUNNI, MEDIA, VARIAZIONI NELLE PRESENZE

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Plessi con mensa N. e %	A l u n n i				Fruiscono della mensa					Ne avreb- bero bisogno N. e %	
			\bar{x} giornaliera presenze N.	Variazione della \bar{x} presenti nei primi 6 mesi			In totale N. e %	Solo i tra- sportati N. e %	I trasportati e quelli che abitano lontano N. e %	Tutti gli alunni impegnati nel TP N. e %	Tutti gli alunni di tutto il plesso N. e %		
				Diminuita	Immutata	Aumentata							
				N. e %	N. e %	N. e %							
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
1972-73	753	570 75,70	95				—	—				—	—
1973-74	1.046	875 83,65	195	99 11,31	720 82,29	56 6,40		—			—		16.972 11,81
1974-75	1.391	1.129 81,17	114,86	63 5,58	988 87,51	78 6,91	129.697	38 4,34	49 4,37	772 68,38	270 23,91	47.006 32,71	
1975-76	1.602	1.330 83,02	95,32	54 4,06	1.180 88,72	96 7,22	126.789 66,74	29 2,18	64 4,81	959 72,11	365 27,44	10.455	
1976-77	1.876	1.593 84,91	96,64			—	153.956 69,82	—			—	7.373 3,34	
1977-78	2.125	1.821 85,69	93,24	—		—	169.798 64,28	—			—	6.528 2,47	

Per individuare poi alcuni aspetti dell'organizzazione si è chiesto, come risulta dai quesiti dianzi riportati, sull'assistenza degli alunni durante la mensa. I dati sono trascritti nella *tavola 62* dalla quale risulta che l'assistenza da parte di tutti gli insegnanti operanti nel plesso innovativo è rapidamente aumentata in percentuale (1975-76: 64,96%) così che sempre minore è il numero dei plessi nei quali assistono gli allievi durante il pranzo soltanto gli insegnanti ex lege 820 oppure insegnanti o persone apposite; nello stesso anno anche le 'Altre persone' sono scomparse. Mentre si può rilevare che in un numero ancora consistente, nell'ultimo anno considerato, soltanto gli insegnanti aggiunti assistono gli allievi durante il pranzo (indica una scarsa integrazione interna fra i docenti), un dato interessante è la presenza dei genitori che a turno si recano a scuola durante il periodo della refezione. Questo indica un grado rilevante di integrazione della scuola con la comunità locale.

7.1.1. *Finanziamento e gestione.*

Gli *Orientamenti ministeriali* del 1972 avevano indicato l'elevata opportunità per i redattori del progetto innovativo di accertarsi « della disponibilità all'impegno della sperimentazione da parte (...) degli Enti locali e di assistenza, delle famiglie degli alunni>>. Per indagare su questo aspetto si sono proposti i due seguenti quesiti:

Fra i seguenti Enti, quale gestisce la mensa?

CI Patronato scolastico **CI Comune** **Altri (specificare):** .

**Fra i seguenti Enti, quale finanzia o quali finanziano la mensa?
 (Si possono segnare più alternative)**

Patronato scolastico **Comune** **Provincia**
 Regione **Altri (specificare):** .

Dalla *tavola 63* risulta che la condizione indicata dalle direttive si è realizzata in larga misura. È vero, come risulta

TAVOLA 62. - ASSISTENZA DURANTE LA MENSA

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Plessi con servizio-mensa N. e %	Assistenza alunni durante la mensa					
			Tutti ins. a turno N. e %	Solo ins. ex lege 820 N. e %	Insegnanti appositi N. e %	Genitori a turno N. e %	Persone apposite N. e %	Altre persone N. e %
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1972-73	753	570 75,70	—	—	—	—	—	—
1973-74	1.046	875 83,65	408 46,63	331 37,83	110 12,57	37 4,23	41 4,69	131 14,97
1974-75	1.391	1.129 81,17	571 50,57	154 13,64	306 27,10	30 2,66	58 5,14	10 0,89
1975-76	1.602	1.330 83,02	864 64,96	160 12,03	152 11,43	35 2,63	27 2,03	—
1976-77	1.876	1.593 84,91	—	—	—	—	—	—
1977-78	2.125	1.821 85,69	—	—	—	—	—	—

dalla colonna 4 della **tavola** 59, che molti plessi non hanno potuto istituire la mensa per mancanza di locali e di fondi, ma è altrettanto vero e in misura molto più rilevante che il Comune e la Regione hanno finanziato un numero molto alto di mense: nell'anno **1977-78**, i Comuni hanno finanziato **1.303** mense, pari al **71,72%** dei plessi con mensa; la Regione **582** (il **31,96%**). Anche il Patronato scolastico, fino a quando è esistito, ha recato un contributo rilevante, e complessivamente superiore a quello della Provincia (non si può scordare che la disponibilità finanziaria dei Patronati si esauriva o quasi nell'organizzazione del finanziamento dei trasporti).

I dati della colonna 8 sono molto significativi: indicano che vi sono stati 'Altri finanziatori, oltre agli Enti indicati'. Nella specificazione è stato registrato, con frequenza molto elevata rispetto alle altre, che i genitori degli alunni finanziano il servizio con somme 'secondo il reddito' o 'per il secondo e il contorno'; la frequenza immediatamente inferiore, nei primi anni delle indagini, l'ha ottenuta l'AAI; le altre non sono statisticamente significative.

Il contributo dei genitori sembra particolarmente importante perché non solo si aggancia di più la famiglia alla scuola, ma anche perché viene responsabilizzata («i genitori si sentono maggiormente a loro agio quando poi fanno visita alla mensa scolastica»); «i genitori si soffermano anche ad aiutare le insegnanti nel loro lavoro di assistenza durante il pranzo»)). Sono questi tratti che indicano la partecipazione responsabilizzata delle comunità, come hanno additato le **Directive ministeriali del 1972**.

Fra le alternative di risposta al quesito sulla gestione delle mense mancano la Provincia e la Regione: sono enti territoriali che non si possono occupare della gestione delle mense scolastiche. È invece il Patronato fino a che è esistito che si è assunta la responsabilità maggiore, che poi è rimasta interamente al Comune.

Anche riguardo alla gestione, occorre rilevare che dalla specificazione della alternativa 'Altri' emerge costantemente, in tutti gli anni, la frase: 'gestione dei genitori', 'totalmente i

TAVOLA 63. — MENSA: FINANZIAMENTO E GESTIONE

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Plessi con servizio mensa N. e %	Finanziamento						Gestione					
			Comune		Provincia		Regione		Patronato scolastico	Altri	Comune	Patronato scolastico	Altri	Omesse
1	2	3	N.	e %	N.	e %	N.	e %	N.	e %	N.	e %	N.	e %
1972-73	753	570 75,70	343 60,18	235 41,23	122 21,40	47 8,25	306 53,68	552 96,84	125 21,93	72 12,63	—			
1973-74	1.046	875 83,65	460 52,57	76 8,69	306 34,97	443 50,63	266 30,40	263 30,06	567 64,80	97 11,08	—			
1974-75	1.391	1.129 81,17	654 57,93	91 8,06	458 40,57	450 39,86	175 15,50	411 36,40	655 58,01	117 10,36	54 4,78			
1975-76	1.602	1.330 83,02	896 67,37	71 5,34	554 41,65	317 23,83	207 15,56	702 52,78	565 42,48	148 11,13	—			
1976-77	1.876	1.593 84,91	1.057 66,35	73 4,58	489 30,70	—	392 24,61	—	1.155 72,50	438 27,50	—			
1977-78	2.125	1.821 85,69	1.306 71,72	72 3,95	582 31,96	—	472 25,92	—	1.328 72,92	493 27,07	—			

genitori', 'autogestione dei genitori', 'il comitato scuola-famiglia'.

Come si è accennato al termine dell'esame del 'finanziamento delle mense', l'innovazione promossa dall'art. 1/820 ha anticipato quanto auspicavano nel 1974 i decreti delegati: coinvolgere nel fatto educativo la comunità, con particolare riferimento alla famiglia. Ma le *Direttive ministeriali* lo avevano già previsto e auspicato affermando testualmente: «l'organizzazione e il funzionamento di attività integrative e di insegnamenti speciali con finalizzazione verso la scuola a tempo pieno determina (...) una nuova realtà scolastica che, come tale, deve investire 'tutta' la comunità (...). Le famiglie degli alunni (...) sono da sensibilizzare e da interessare al nuovo fatto scolastico (...) la loro partecipazione deve considerarsi condizione necessaria (...). Non sembra infatti che si possano ottenere risultati validi se questi non scaturiscono dalla verifica di una esperienza vissuta da 'tutta' la realtà socio-scolastica, della quale tutti i componenti siano stati protagonisti ».

7.1.2. Valutazione del servizio,

Il servizio mensa, come si è già detto, va considerato una variabile indipendente nella realizzazione della scuola a tempo pieno. Per tale suo valore essenziale si è inserito nel questionario un quesito apposito tendente a far pensare criticamente al servizio realizzato e a sollecitare gli operatori a darne un giudizio. L'item utilizzato è il seguente:

Nel complesso il servizio mensa si può valutare:

Cl scarso

sufficiente

buono

ottimo

I dati emersi compaiono nella *tavola 64* (colonne 4-7), dalla quale emerge che complessivamente circa il 30% dei plessi valuta il servizio realizzato *scarso e sufficiente*; il restante 70% circa ha valutato nei singoli anni il servizio *buono e*

ottimo. Si tratta di giudizi da assumere con cautela ma che, in ogni caso, danno indicazioni, sia pure approssimative, sul generale andamento del servizio.

Poiché il servizio mensa va assunto come una delle condizioni essenziali, si è tentato di individuare che cosa pensassero tutti gli operatori scolastici, non soltanto quelli che avevano organizzato il servizio, circa l'incidenza della mancanza delle mense sulla validità dell'innovazione. Si è utilizzato il quesito seguente:

In quale misura la mancanza della mensa incide sulla validità e l'efficienza della scuola a tempo pieno?

Cl rilevante

sensibile

•! lieve

I dati sono riportati nella *tavola* 56, colonne 8, 9 e 10. Si rileva che una percentuale altissima considera *rilevanti* le conseguenze negative e che percentuali piuttosto basse, persino al di sotto dell'1% nei due anni 1974-76 considerano *Lieve* tale mancanza. In breve sembra che anche gli operatori che hanno realizzato l'innovazione scolastica siano del parere che il servizio mensa è una condizione fondamentale per la validità dell'innovazione. Si ritiene che tale giudizio sia sufficientemente fondato, anche se i dati emersi da questo ultimo quesito vanno assunti con la stessa cautela indicata per quelli del quesito precedente.

7.2. SERVIZIO TRASPORTO-ALUNNI.

Le norme sul servizio trasporto sono, in generale, le stesse che regolano il servizio mensa. Le spese e i mezzi sono a carico degli Enti locali. Il Ministero ha precisato e poi ha sempre ribadito — nelle *Direttive* del 1972 e nelle circolari annuali — la necessità di *accertarsi* della loro disponibilità prima dell'avvio della innovazione prevista dall'art. 1/820.

TAVOLA 64. - GIUDIZIO DEGLI EDUCATORI SUL SERVIZIO MENSA REALIZZATO
E SULLE CONSEGUENZE NEGATIVE DOVUTE ALLA MANCANZA DEL SERVIZIO

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Plessi con mensa N. e %	Valutazione del servizio mensa				Conseguenze negative dovute alla mancanza della mensa		
			Scarso N. e %	Sufficiente N. e %	Buono N. e %	Ottimo N. e %	Rilevanti N. e %	Sensibili N. e %	Lievi N. e %
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1972-73	753	570 75,70	—	—			—		—
1973-74	1.046	875 83,65	78 8,91	193 22,06	434 49,60	170 19,43	818 78,20	172 16,44	56 5,36
1974-75	1.391	1.129 81,17	97 8,59	245 21,70	579 51,29	208 18,42	1.045 75,13	335 24,08	11 0,79
1975-76	1.602	1.330 83,02	102 7,67	280 21,05	695 52,26	253 19,02	1.437 89,70	157 9,80	8 0,50
1976-77	1.876	1.593 84,91	48 3,01	431 27,06	870 54,61	244 15,32	—	—	—
1977-78	2.125	1.821 85,69	62 3,40	384 21,09	1.059 58,16	316 17,35	—	—	—

I primi quesiti utilizzati per indagare sul servizio trasporto-alunni sono stati i seguenti:

Esiste il servizio di trasporto alunni? SI NO

Se NO, perché?

- È superfluo perché tutti gli alunni abitano vicino alla scuola Manca il funzionamento
- Altri motivi (specificare):

Se ESISTE il servizio trasporto

- a. quando è stato attivato?
 Prima dell'istituzione del TP Con l'inizio o nel corso dell'esperienza del TP
- b. nel corrente anno scol. quanti alunni possono fruirne ogni giorno? (Considerare solo quelli impegnati nel TP) n
- c. eventualmente, quanti altri alunni avrebbero bisogno di essere trasportati? (Considerare solo quelli impegnati nel TP) n.....

I dati emersi sono stati trascritti nelle *tavole* 57 e 58.

La *tavola* 65 riporta il numero dei plessi che hanno attivato il servizio-transporto e il numero dei plessi che non hanno potuto attivarlo; per un triennio (1973-76) sono stati indicati i motivi che compaiono nelle colonne da **6** a **8** della stessa tavola.

Si può rilevare che nel quadriennio **1972-76** i plessi con servizio trasporto sono progressivamente aumentati, mentre nel biennio successivo (**1976-78**) sono via via diminuiti.

Sono gli anni in cui si ha un intenso sviluppo delle 'scuole con attività integrative' nelle quali le attività pomeridiane sono poco coordinate con quelle antimeridiane e, di conseguenza, anche poco frequentate. Si comprende quindi come in tali scuole il servizio trasporto venga percepito come poco importante o, addirittura, non necessario. Va tenuto anche presente, però, che probabilmente, come il servizio mensa, anche l'attivazione del trasporto-alunni può provocare discriminazioni.

Circa i motivi per cui il servizio non è stato attivato prevalgono quelli della superfluità, nel senso che gli allievi, come è stato chiarito nel quesito posto, abitano tutti molto vi-

TAVOLA 65. — DISTRIBUZIONE DEI PLESSI CON SERVIZIO TRASPORTO;
INIZIO DEL SERVIZIO

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Plessi con servizio trasporto N. e %	Plessi <i>senza</i> servizio-trasporto					Inizio servizio	
			N. e %	Omessa N. e %	Motivi della non attivazione			Prima dell'esper. N. e %	Con l'esperim. N. e %
					Superfluo N. e %	Mancanza fondi N. e %	Altri N. e %		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1972-73	753	292 38,78	461 61,22						
1973-74	1.046	444 42,45	602 57,55		459 76,25	120 19,93	23 3,82	285 64,19	159 35,81
1974-75	1.391	636 45,72	750 53,92	5 0,36	570 76,00	130 17,33	50 6,67	395 62,11	241 37,89
1975-76	1.602	804 50,19	780 48,69	18 1,12	630 80,77	101 12,95	49 6,28	438 54,48	366 45,52
1976-77	1.876	854 45,52	994 52,99	28 1,49	—			—	—
1977-78	2.125	914 43,01	1.194 56,19	17 0,80	—	—	—	—	

cino alla scuola; successivamente, non è stato attivato per mancanza di fondi. Probabilmente, gli Enti locali non sono riusciti a trovare i fondi necessari per organizzare il servizio.

Si può rilevare che mentre la 'mancanza di fondi' ha un andamento percentuale decrescente, la 'superfluità' è cresciuta in maniera sensibile nell'ultimo anno considerato.

Un altro aspetto positivo è che un numero rilevante di servizi-trasporto sono iniziati con l'avvio dell'innovazione. In altri termini l'innovazione ha consentito di migliorare in numerosi plessi (45,52% dei plessi con trasporto nel 1975-76) l'organizzazione e si presume anche l'efficienza.

La *tavola* 66 indica quanti alunni vengono trasportati ciascun giorno, qual'è la media giornaliera e quanti altri allievi necessitano di essere trasportati.

TAVOLA 66. — ALUNNI TRASPORTATI, MEDIA GIORNALIERA

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Plessi con servizio trasporto N. e %	A l u n n i			
			Iscritti ai plessi con trasporto N.	Trasportati ogni giorno N. e %	Altri che necessitano del trasporto N. e %	Media trasportati ciascun giorno
1	2	3	4	5	6	7
1972-73	753	292 38,78	38.906	17.203 44,22	1.536 1,07	58,91
1973-74	1.046	444 42,45	60.615	27.064 44,65	2.487 2,67	60,95
1974-75	1.391	636 45,72	79.247	38.574 48,68	1.191 0,83	60,65
1975-76	1.602	804 50,19	81.931	33.245 40,58	2.073 1,09	41,34
1976-77	1.876	854 45,52	---	34.825	670 0,30	40,78
1977-78	2.125	914 43,01	---	41.718	858 0,32	45,64

Quando si parla di servizio trasporto occorre tenere presente il rilevante gruppo di problemi che esso pone (quali ad esempio: l'agibilità dei trasporti, la scorrevolezza degli itinerari, la lunghezza del percorso, il tempo impiegato, l'assistenza durante il trasporto, oltre ai problemi di finanziamento e di gestione).

Si è potuto indagare soltanto su alcuni. Anzitutto sulla *lunghezza del percorso e il tempo* che gli allievi debbono trascorrere sul mezzo utilizzato. Lo si poteva chiedere perché, in generale, il trasporto effettua un percorso preordinato per cui la lunghezza e la durata sono bene conosciute; circa la durata, poi, occorre tenere presente che a volte gli allievi sono costretti a compiere un tragitto molto più lungo di quello che avrebbero potuto seguire disponendo di un mezzo proprio in quanto il mezzo utilizzato dalla scuola si deve recare nel numero più elevato possibile di luoghi in cui abitano gli allievi.

I quesiti utilizzati sono i seguenti:

Fra le seguenti alternative, quale indica con maggiore approssimazione la lunghezza del percorso medio giornaliero effettuato dagli alunni? (Considerare solo quelli impegnati nel TP)

Meno di tre km Da km 3 a 6 Oltre 6 km

Fra le seguenti alternative, quale indica con maggiore approssimazione il tempo medio giornaliero trascorso sul mezzo dagli alunni che lo utilizzano? (Considerare solo quelli impegnati nel TP)

Meno di 30' Da 30' a 60' Oltre 60'

Dalla *tavola 67* risulta che gli allievi della maggioranza dei plessi compie un percorso medio che va dai 4 ai 10 chilometri mentre una maggioranza più elevata impiega meno di mezz'ora per giungere a scuola. Purtroppo, vi sono allievi che debbono restare nel mezzo per oltre un'ora. È da supporre che si tratti di zone di alta collina o di montagna dove il mezzo pur non percorrendo molti chilometri è costretto a procedere molto lentamente.

TAVOLA 67. - SERVIZIO TRASPORTO:
PERCORSO MEDIO E TEMPO MEDIO GIORNALIERI

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Plessi con trasporto N. e %	Percorso medio giornaliero (km)			Tempo medio giornaliero (m')		
			< 3 N. e %	4 ÷ 10 N. e %	10 < N. e %	< 30 N. e %	30 ÷ 60 N. e %	60 < N. e %
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1972-73	753	292 38,78	109 37,33	167 57,19	59 20,21	264 90,41	71 24,31	14 10,62
1973-74	1.046	444 42,45	139 31,31	206 46,40	99 22,29	278 62,61	149 33,56	17 3,83
1974-75	1.391	636 45,72	211 33,18	285 44,81	140 22,01	410 64,47	205 32,23	21 3,30
1975-76	1.602	804 50,19	267 32,21	375 47,64	162 20,15	528 65,67	246 30,60	30 3,73
1976-77	1.876	854 45,52	—	—	—	—	—	—
1977-78	2.125	914 43,01	—	—	—	—	—	—

7.2.1. Finanziamento, assistenza durante il viaggio, valutazione del servizio.

Riguardo al finanziamento si è utilizzato il seguente item:

Fra i seguenti Enti, quale **finanzia** o quali **finanziano** il trasporto? (Si possono segnare più alternative)

- Patronato scol. Comune Provincia Regione
 Altri (specificare):

Dalla *tavola 68* si rileva che la spesa più rilevante è sostenuta anzitutto dal Comune, seguito dalla Regione e, per il periodo in cui ha funzionato, dal Patronato scolastico che, a sua volta, riceveva numerosi contributi da parte del Comune.

In ogni caso, dalla tabella risulta che vi è un concorso piuttosto ampio fra enti locali, i quali così consentono di elevare l'efficacia della scuola.

Dalla colonna **8** emerge che oltre il **12%** dei plessi (ci si riferisce al biennio **1976-78**) fruisce del trasporto finanziato da 'Altri'. Fra questi, la frequenza più elevata riguarda i genitori (le espressioni usate dagli intervistati sono: 'genitori degli allievi'; 'associazione dei genitori'; 'comitato scuola e famiglia'). I genitori, come è noto, versano quote rapportate al loro reddito o una quota fissa stabilita all'interno delle varie associazioni. Essi, in ogni caso, anche recando soltanto contributi finanziari (diversamente da quanto accade per il servizio mensa), hanno avvertito l'esigenza di trasformare la realtà scolastica e collaborano in maniera molto sensibile alla sua realizzazione.

TAVOLA 68. - FINANZIAMENTO DEL SERVIZIO TRASPORTO

AMO scolastico	Plessi che avviano il TP	Plessi con servizio trasporto N. e %	Finanziamento				
			Patronato scolastico N. e %	Comune N. e %	Provincia N. e %	Regione N. e %	Altri N. e %
1	2	3	4	5	6	7	8
1972-73	753	292 38,78	95 32,53	176 60,27	51 17,47	63 21,58	31 10,62
1973-74	1.046	444 42,45	136 30,63	320 72,07	74 16,67	154 34,68	38 8,56
1974-75	1.391	636 45,72	160 25,16	472 74,21	81 12,74	196 30,82	36 5,66
1975-76	1.602	804 50,19	120 14,92	638 79,35	70 8,71	232 28,86	71 8,83
1976-77	1.876	854 45,52	—	709 83,02	73 8,55	176 20,61	109 12,76
1977-78	2.125	914 43,01	—	772 84,46	66 7,22	198 21,66	112 12,25

Per un triennio (1973-76) si è posto il quesito sull'assistenza durante il trasporto. L'item era così formulato:

Si dispone di personale specifico per assistere gli alunni durante il trasporto? SÌ N O

I dati emersi sono riportati nella colonna 4 della *tavola* 69, dalla quale spicca l'andamento percentuale rapidamente regressivo (dal 33,96% al 12,79%). Debbono essere emerse sempre più grosse difficoltà per disporre di personale apposto per l'assistenza ai trasportati.

Infine, si sono posti due quesiti sul giudizio che gli operatori ritenevano di poter formulare sul trasporto degli alunni. I quesiti sono:

TAVOLA 69. - IDONEITÀ DEL SERVIZIO; ASSISTENZA A BORDO

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Plessi con servizio trasporto N. e %	Plessi con personale apposto assistenza trasportati N. e %	Idoneità del servizio trasporto			Omesse N. e %
				SÌ N. e %	In parte N. e %	NO N. e %	
1	2	3	4	5	6	7	8
1972-73	753	292 38,78	—	245 83,90	—	47 16,10	—
1973-74	1.046	444 42,45	216 48,64	226 50,90	204 45,95	14 3,15	—
1974-75	1.391	636 45,72	139 21,86	358 56,29	258 40,57	20 3,14	—
1975-76	1.602	804 50,19	102 12,69	449 55,85	347 43,16	8 0,99	—
1976-77	1.876	854 45,52	—	677 79,27	144 16,86	12 1,41	21 2,46
1977-78	2.125	914 43,01	—	731 79,98	160 17,51	16 1,75	7 0,76

Nel complesso, il servizio realizzato può essere valutato **idoneo**?

SÌ IN PARTE NO

Se **IN PARTE** o **NO**, quali sono i motivi?

Anche su questo servizio sono state formulate valutazioni *positive* con percentuali molto elevate. Le valutazioni *del tutto negative* hanno percentuali che si aggirano intorno all'1%. Un gruppo rilevante di plessi ha stimolato il servizio idoneo soltanto *in parte*; tale gruppo però nell'ultimo biennio è molto diminuito in valori assoluti e percentuali.

8.

SCUOLA E COMUNITÀ

8.1. PREMessa.

Il legislatore (art. 1/820) ha indicato una caratteristica essenziale della 'nuova realtà scolastica': la *collaborazione fra tutti gli insegnanti*, e per estensione, fra *tutti gli operatori scolastici*. Nella letteratura sul tempo pieno, tale tratto viene indicato come 'integrazione all'interno della scuola' o, più semplicemente, 'integrazione interna'.

Le *Direttive ministeriali* del 1972 per il loro carattere tecnico-operativo, non potevano trascurare l'altro tratto che ne condiziona addirittura la genesi: l'innovazione ex art. 1/820 è « un'esperienza vissuta da 'tutta' una realtà socio-scolastica, della quale tutti i componenti siano stati protagonisti »>. Tale realtà socio-scolastica viene poi, dalle stesse *Direttive*, articolato nelle sue componenti: *famiglie degli alunni* (da sensibilizzare, interessare, far partecipare); *Enti locali autarchici e Enti di assistenza* (dei quali occorre accertare la disponibilità all'impegno verso l'innovazione) « di 'quel' particolare ambiente in cui si realizza la sperimentazione »>. In altri termini, le *Direttive* rigettano la concezione di una scuola avulsa dal suo contesto socio-culturale e la concepiscono come una delle istituzioni sociali, tutte interagenti e interdipendenti. Questo secondo aspetto è quello che viene chiamato, di solito, 'integrazione esterna', ovvero l'integrazione della scuola con il complesso delle istituzioni socio-culturali dell'ambiente in cui opera. Tale concezione,

è appena il caso di ricordarlo, è precisata delineata auspicata dai decreti delegati.

8.2. INNOVAZIONE SCOLASTICA E COMUNITÀ.

Il complesso delle disposizioni ricordate ha indotto ad ipotizzare che le équipes degli educatori dei singoli plessi innovativi avessero condotto un'indagine preliminare sulle condizioni socio-economico-culturali in cui la scuola è inserita. Il quesito utilizzato è il seguente:

Per progettare l'esperienza innovativa, si è **effettuato** uno **studio delle condizioni socio-culturali dell'ambiente in cui la scuola opera?**

SÌ NO

I dati emersi compaiono nelle colonne 3 e 4 della *tavola 70*. Si rileva che, in ciascun anno la stragrande maggioranza dei plessi che ha effettuata l'indagine è, in sostanza, decrescente. Probabilmente, ciò si deve al fatto che le équipes avendo operato per vari anni in un plesso innovativo conoscevano ormai sufficientemente le condizioni socio-culturali; inoltre, vari insegnanti potevano risiedere nella stessa zona, conoscere di persona i familiari e il complesso delle condizioni ambientali, per cui non tutti gli anni avevano condotto in maniera sistematica lo studio delineato dal quesito. In ogni caso, si può ritenere che fra gli operatori nei plessi innovativi sia ampiamente sentita l'esigenza di conoscere in maniera approfondita le condizioni socio-economico-culturali e familiari dell'ambiente in cui la scuola è situata.

I risultati dell'indagine preliminare avrebbero potuto consentire di individuare con maggiore precisione l'esigenza educativa di ciascuna comunità, di progettare e realizzare interventi capaci di soddisfare in misura più ampia i bisogni educativi specifici di ciascuna comunità. Per rilevare tale dato si è proposto il quesito che segue:

In quale misura si ritiene che l'innovazione realizzata soddisfi le istanze educative della comunità?

Scarsa Soddisfacente Rilevante

TAVOLA 70. — INDAGINE PRELIMINARE SU CONDIZIONI SOCIO-CULTURALI, CORRELAZIONE FRA RISULTATI ESPERIENZA E ESIGENZE EDUCATIVE, INTERESSE DELLA COMUNITÀ PER L'ESPERIENZA INNOVATIVA

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Indagine preliminare su condizioni socio-culturali		Correlazione tra risultati dell'esperienza e le esigenze educative della comunità				Interesse della comunità per l'esperienza innovativa				
		SI in plessi N. e %	NO in plessi N. e %	Scarsa N. e %	Soddisfacente N. e %	Rilevante N. e %	Omesse N. e %	Scarso N. e %	Soddisfacente N. e %	Rilevante N. e %	Rilevantissimo N. e %	Omesse N. e %
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1972-73	753	657 87,25	96 12,75	30 4,57	275 41,86	352 53,58	—	89 11,82	273 36,25	332 44,09	59 7,84	—
1973-74	1.046	926 88,53	120 11,47	45 4,86	714 77,11	167 18,03	—	124 11,86	495 47,32	365 34,89	62 5,93	—
1974-75	1.391	940 67,58	451 32,42	57 6,06	692 73,62	191 20,32	—	308 22,14	673 48,38	337 24,23	73 5,25	—
1975-76	1.602	1.264 78,90	338 21,10	109 8,62	893 70,65	262 20,73	—	107 6,68	981 61,24	462 28,84	52 3,24	—
1976-77	1.876	—	—	126 6,72	1.296 69,08	410 21,85	44 2,35	158 8,42	1.149 61,25	505 26,92	59 3,14	5 0,27
1977-78	2.125	—	—	127 5,97	1.464 68,70	485 22,82	49 2,31	165 7,76	1.207 56,80	424 29,36	72 3,39	57 2,69

Nelle colonne da 5 a 8 sono trascritti i dati emersi, dai quali si rileva:

- a) il grado *scarso* è in tutti gli anni aldisotto del 10%;
- b) i plessi che hanno stimato *soddisfacente* la correlazione in esame costituiscono la stragrande maggioranza;
- c) il loro andamento percentuale decresce soprattutto per l'aumento progressivo del giudizio *rilevante*.

Tali dati, lo ribadiamo ancora, vanno assunti con molta cautela. Gli andamenti percentuali e l'intensità delle concentrazioni, tuttavia, possono suggerire indicazioni che hanno in qualche misura un certo fondamento.

Con un successivo quesito si è tentato anche di valutare l'interesse della comunità nei confronti dell'innovazione scolastica in atto. La domanda precisa è stata:

In quale misura si può valutare l'interesse della comunità utente della scuola verso l'esperimento in atto?

Scarsa **Soddisfacente** **Rilevante** **Rilevantissima**

I dati emersi sono indicati nelle colonne da 9 a 13 della stessa *tavola* 62. Si rileva che i giudizi *rilevantissima e rilevante* sono in sostanza percentualmente regrediti, mentre il grado *soddisfacente* è aumentato, ad eccezione dell'ultimo anno. Nel contempo, forse per un maggiore senso realistico, il giudizio di *scarso* si è consolidato su valori che sono di poco aldisotto del 10%.

Sembra che gli operatori dei plessi innovativi abbiano espresso i loro giudizi con notevole obiettività: hanno formulato giudizi di *scarsità* sia sul loro operato rispetto alle attese educative della comunità e sia sull'interesse che la comunità ha mostrato per le esperienze innovative che essi stavano realizzando. In breve, si può supporre che i gradi medi siano quelli più attendibili: sono piuttosto significativi, presentano le percentuali più elevate.

8.3. RAPPORTI SCUOLA E FAMIGLIA.

L'indagine su come si stavano instaurando i rapporti fra scuola e genitori degli alunni era fondata sulla seguente ipotesi: «In una scuola rinnovata i rapporti scuola-famiglia si modificano profondamente e assumono connotazioni del tutto nuove».

Il quesito utilizzato è il seguente:

Come si stanno realizzando i rapporti fra la scuola e i genitori degli alunni che fruiscono della scuola a tempo pieno? (Si possono segnare più alternative)

- In forma tradizionale
- Mediante incontri per lo studio dei problemi scolastici e dei reciproci compiti
- Mediante l'intensificazione degli incontri con gli insegnanti per fornire notizie su i figli e riceverne suggerimenti
- Promuovendo la costituzione di Comitati e Associazioni Scuola-Famiglia
- Con altre forme (specificare e osservazioni)

I dati emersi compaiono nella *tavola* 71, dalla quale risulta:

a) le forme tradizionali di rapporto scuola-famiglia vengono progressivamente abbandonate (dal 18,19% al 9,43%);

b) assumono via via rilevanza decisiva incontri di tipo informativo: secondo l'alternativa proposta i genitori si informano sui processi di sviluppo dei figli, forniscono agli educatori i dati di cui necessitano per meglio fondare interventi sulle caratteristiche personali dei loro figli; nel contempo, gli educatori indicano le modalità con cui intervengono, così da concordare con i genitori linee comuni e comuni obiettivi;

c) con percentuali sempre aldisopra del 50% si effettuano incontri di studio su problemi della formazione dei fanciulli, nei quali — è stato precisato — vengono invitati esperti su tali temi e problemi;

d) di rilievo sono anche le percentuali annuali che indicano che i rapporti con la scuola si effettuano anche mediante l'istituzione di comitati e associazioni dei genitori.

TAV. 71. — RAPPORTI FRA SCUOLA E GENITORI DEGLI ALUNNI

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Forme di rapporto scuola e genitori alunni partecipanti all'innovazione				
		Tradizionale N. e %	Incontri studio di problemi N. e %	Incontri informativi N. e %	Istituzione comitati e associazioni N. e %	Altre N. e %
1972-73	753	137 18,19	401 53,25	472 62,68	250 33,20	61 8,10
1973-74	1.046	202 19,31	538 51,43	678 64,82	376 35,95	101 9,66
1974-75	1.391	268 19,27	823 59,17	991 71,24	390 28,04	182 13,08
1975-76	1.602	151 9,43	825 51,50	1.126 70,29	180 11,24	127 7,93
1976-77	1.876		—	—	—	—
1977-78	2.125		—	—		

Circa l'alternativa aperta ('Altre forme di rapporto') è stato registrato: 'feste scolastiche con l'invito dei genitori', 'invio ai genitori di questionari e inviti a partecipare a manifestazioni scolastiche', 'presenza effettiva dei familiari alle attività scolastiche, anche al mattino', 'incontri in occasione di esposizioni, di mostre e incontri per le analisi dei progetti realizzati a scuola dagli allievi', 'partecipazione da parte dei professionisti genitori degli allievi alla reale attività scolastica, con esposizione dei problemi nei quali sono competenti', 'partecipazione dei genitori a gite scolastiche', 'interviste ai genitori stessi', 'visite ai laboratori che esistono nelle varie famiglie', 'intervento diretto a partecipazione alle lezioni e alle attività', 'gestione da parte dei genitori della mensa scolastica e loro partecipazione ad altri tipi di attività', 'interessamento continuo da parte dei genitori sulla funzionalità dei vari servizi esistenti nella scuola, ne individuano i problemi, cercano soluzioni soddisfacenti'.

8.4. RAPPORTI CON ENTI E ASSOCIAZIONI.

I migliorati rapporti fra scuola e famiglia, in riferimento ai routinari e anodini rapporti tradizionali, non consentono una percezione fedele del rapporto scuola-comunità locale instaurato. Occorreva anche dirigere l'indagine all'intera comunità, tentare di rilevare l'atteggiamento che questa aveva assunto nei confronti del nuovo tipo di scuola, come l'accoglieva, come la percepiva e, eventualmente, se e *in quale modo* contribuiva a migliorarne la realizzazione. A tale scopo per un triennio (1973-76) si è posto il seguente quesito:

In generale, in quale misura la comunità utente della scuola contribuisce alla realizzazione migliore dell'esperimento?

Scarsa

Soddisfacente

CI Rilevante

I dati emersi compaiono nelle colonne 3, 4 e 5 della *tavola 72*, dalle quali si rileva che se nel primo anno considerato la percentuale più alta delle risposte era quella relativa al grado *soddisfacente*, nei due anni successivi la risposta prevalente (con una percentuale che supera il 70%) è stata data all'alternativa *rilevante*.

Per individuare poi le forme concrete di collaborazione si è posto il quesito seguente (la prima alternativa è piuttosto comprensiva ma già può indicare, sia pure in linea di massima, una modalità definita di collaborazione):

Quali sono le forme di collaborazione sinora in atto? (Si possono segnare più alternative)

Opera di pubbliche relazioni

Partecipazione ad assemblee

Donazione di libri e di sussidi

Interventi economici

Altre forme (specificare):

I contributi economici o di servizi degli Enti locali sono pervenuti in tempo utile?

SI NO

I dati emersi compaiono nella stessa tavola, colonne da 6 a 10. Dati importanti sembrano quelli della colonna 7 relativi alla partecipazione di persone e di forze organizzate della comunità alle assemblee scolastiche. In generale, par-

TAVOLA 72. - RAPPORTI FRA SCUOLE, ENTI ED ASSOCIAZIONI

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Contributo famiglie, enti e associazioni per migliore realizzazione del TP			Forme di collaborazione					Tempestività contributi economici e di servizi di Enti locali		
		Scarsa N. e %	Soddisfacente N. e %	Rilevante N. e %	Pubbliche relazioni N. e %	Partecipazione assemblee scolastiche N. e %	Donazione libri e sussidi N. e %	Interventi economici N. e %	Altre forme N. e %	SI N. e %	NO N. e %	Omesse N. e %
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1972-73	753				185 24,57	467 62,02	103 13,68	208 27,62	252 33,47			
1973-74	1.046	354 33,84	580 55,45	112 10,71	263 25,14	775 74,09	148 14,15	415 39,67	151 14,44	590 56,41	456 43,59	—
1974-75	1.391	119 8,55	236 16,97	1.036 74,48	215 15,46	783 56,29	238 17,11	537 38,60	380 27,32	212 15,24	717 51,55	462 33,21
1975-76	1.602	132 8,24	318 19,85	1.152 71,91	203 12,67	842 52,56	204 12,73	917 57,24	323 20,16	306 19,10	1.002 62,55	294 18,35
1976-77	1.876		—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
1977-78	2.125		—	—	—	—	—	—	—			

tecipare ad assemblee significa instaurare rapporti nuovi con la scuola, rapporti più costruttivi e responsabili, molto diversi da quelli soliti ed epidermici della scuola del normale orario scolastico. Non è possibile stabilire come in realtà tali nuovi tipi di rapporto si siano realizzati. L'ipotesi più auspicata è che nelle assemblee si esaminino e si discutano problemi scolastici, e quindi si consenta a tutti i partecipanti di collaborare alla formazione di ipotesi risolutive, ovvero di partecipare al processo decisionale o, in ogni caso, di effettuare un valido esercizio a porsi per contribuire alla soluzione di problemi scolastici.

Nello stesso tempo, le decisioni si vitalizzano dell'apporto concreto e responsabile degli utenti, possono soddisfare meglio i bisogni educativi della comunità, induttivamente e criticamente accertati. È questo il modo più valido per preparare la comunità alla gestione scolastica o, se si vuole, alla migliore applicazione dei decreti delegati.

Le 'Altre forme' (colonna 10) sono state così specificate: 'l'amministrazione comunale ha allestito un teatrino ed ha fornito attrezzi ginnici', 'l'associazione sportiva ha organizzato manifestazioni ginnico-sportive per gli allievi delle scuole innovative.', 'enti e associazioni hanno sostenuto l'onere di alcune visite culturali e per fare partecipare gli allievi a manifestazioni artistiche', 'l'associazione dei genitori ha acquistato bibliotechine di classe, alcune enciclopedie, una macchina fotografica e una cinepresa', 'dotazione di sussidi didattici e audiovisivi da parte dell'amministrazione comunale'.

Occorre anche ricordare che i dati relativi all'integrazione con la comunità locale non si rilevano soltanto da queste ultime tabelle, ma anche da molte altre precedenti, quali ad esempio quelle su: il consolidamento di pluriclassi e di piccoli plessi, che richiede sempre un preciso intervento dell'amministrazione comunale (*tavola 6*); i tipi di attività integrative di insegnamenti speciali introdotti, che molto spesso riflettono tipiche esigenze culturali della comunità (*tavole 27, 28, 29*); il consentire alle scuole innovative di utilizzare strutture esterne alla scuola, appartenenti non soltanto a

scuole statali di altri gradi scolastici, ma anche alle amministrazioni comunali e provinciali (*tavola 58*); l'organizzazione e il finanziamento del trasporto degli allievi, che sovente viene finanziato non soltanto dal Patronato scolastico, quando allora era in attività, ma anche dai genitori, dal comune, dalla provincia e dalla regione (*tavola 68*); l'organizzazione, il finanziamento e la gestione del servizio mensa, che se in generale è gestito dal comune o, in tempi precedenti, dal Patronato scolastico, sovente viene gestito addirittura dai genitori, i quali spesso lo finanziano con contributi a volte complessivamente rilevanti (*tavola 63*); la presenza nelle scuole innovative di altri insegnanti (*tavola 17*), non nominati ex art. 1/820, retribuiti dal comune e non di rado dai genitori (ad esempio, docenti di lingua straniera, di educazione fisica, di musica e canto). Tenerle presente consente di percepire con maggiore fedeltà come la comunità locale e le circoscrizioni amministrative più ampie (provincia, regione) si interessano all'innovazione, la sostengono, contribuiscono alla sua migliore realizzazione, anche se nei limiti delle loro sempre scarse disponibilità finanziarie. Nello stesso tempo, va anche notato che il nuovo tipo di scuola viene inserito in un contesto sociale amministrativo culturale politico più ampio di quello del quartiere, della frazione o della borgata.

In breve, il complesso dei dati sul rapporto fra scuola e comunità sembra molto positivo e importante. Il suo valore non viene intaccato da quelli della colonna 4 della *tavola 70* né da quelli della colonna 12 della *tavola 72*. Circa questi ultimi, che constano di valori percentuali rilevanti, occorre ricordare che gli Enti locali versano perlopiù in difficoltà economiche rilevanti, per cui sovente eseguono o completano i compiti assunti con notevole ritardo.

8.5. RAPPORTI CON L'AMBIENTE CULTURALE E SOCIALE .

Per rilevare in maniera più approfondita il tipo e le modalità del rapporto instaurato fra scuola e comunità, si è

chiesto anche se la scuola ha utilizzato le opportunità educative e i servizi sociali esistenti nell'ambiente. Tale uso è un indicatore del nuovo tipo di intervento educativo delineato dalle *Direttive ministeriali*: la 'nuova realtà scolastica' è una scuola aperta verso la comunità. L'estensione del tempo scolastico se è necessario per realizzare un'educazione che si diriga alla *personalità totale e concreta*, non è tuttavia sufficiente perché:

a) il sistema sociale consta di un complesso organico di istituzioni che vivono e si sviluppano in stretta interdipendenza funzionale. La scuola è una delle istituzioni sociali; essa quindi si attiva e si realizza con efficacia soltanto se interagisce con tutte le altre istituzioni sociali; anzi essa, in tale contesto, svolge un ruolo preminente e polifunzionale perché investe e condiziona in larga misura lo sviluppo delle altre istituzioni;

b) la scuola che ha 'superato il solo insegnamento' aiuta lo sviluppo totale della personalità per cui non può chiudersi in se stessa, estraniarsi dalla realtà dove si svolge e vibra la vita per la quale gli allievi si sviluppano, si formano, si maturano, crescono. Lo sviluppo ottimale di alcune funzioni della personalità non si realizzerebbe se l'aiuto educativo non si estendesse anche a momenti vissuti fuori della scuola, dove gli allievi possono, se assistiti efficacemente, formarsi valide strutture emotive intellettuali sociali.

Sulla base di tali considerazioni, sostanzialmente fondate sulle *Direttive ministeriali* del **1972**, si è chiesto:

Quali opportunità educative offerte dall'ambiente in cui la scuola opera sono state utilizzate dagli alunni del TP? (Si possono segnare più alternative)

- Visite ad aziende (cooperative varie, fattorie, fabbriche ecc.) e/o alle organizzazioni dei servizi sociali (poste, telefoni ecc.)
- Indagini culturali (sul folklore, sui pregiudizi, sul dialetto ecc.)
- Ricerche sociali (sul lavoro dei genitori, sulle condizioni dei servizi sociali ecc.)

Altre (specificare e osservazioni):
.....
.....
.....

Gli allievi del TP durante il lavoro scolastico hanno fruito dei servizi sociali esterni alla scuola (ad esempio: biblioteca comunale o rionale, strutture culturali o ricreative ecc.)?

SI NO

Se **SI**, di quali?

I dati relativi ad un anno scolastico soltanto (si ricorda ancora che dall'anno 1976 il questionario è stato ridotto) sono stati trascritti nella *tavola 73*, dalla quale risulta che gli allievi hanno utilizzato ampiamente le opportunità educative del loro ambiente (colonne da 3 a 6). Lo indicano chiaramente le molto elevate percentuali delle colonne 3, 4 e 5, le quali, mentre superano il 100% perché al quesito si poteva rispondere segnando più alternative, svelano che molti plessi hanno svolto tipi di attività educative molto simili, differenziate soltanto secondo le possibilità che l'ambiente offriva.

Specificando l'alternativa di risposta aperta ('Altre'), è stato registrato: 'monumenti civili', 'monumenti religiosi', 'musei', 'pinacoteche'; gli allievi hanno anche usato 'opuscoli sintetici' e 'letto mappe e guide fornite dall'Ente provinciale del turismo'; 'ormai conoscono indirizzi, mezzi di trasporto e orari'; alcuni plessi hanno intitolato il complesso di questa attività: 'riscoperta e riappropriazione dell'ambiente in cui viviamo'.

Dalle colonne 7 e 8 della stessa tavola risulta che gli allievi del 28,65% dei plessi (n. 459) hanno fruito di servizi sociali esterni, così poi specificati: 'biblioteca comunale', 'biblioteca rionale', 'strutture culturali', 'strutture ricreative', 'parco Robinson', 'teatro comunale', 'biblioteca del quartiere', 'sala delle riunioni della parrocchia', 'giardini pubblici con altalene e scivoli', 'piscina comunale', 'tre campetti: uno di basket e due di pallavolo', 'parte della pineta, quella più esterna, lasciata per i bambini delle elementari', 'impianti sportivi pubblici'. Qui è opportuno ri-

TAVOLA 73. - RAPPORTO FRA SCUOLA E AMBIENTE CULTURALE

Anno scola- stico	Plessi che avviano il TP	Utilizzazione delle opportunità educative offerte dall'ambiente				Utilizzazione di servizi sociali esterni		I membri della comunità utilizzano le strutture scolastiche		
		Visita ad aziende e ser- vizi sociali N. e %	Indagini culturali (folklore, pregiudizi dialeto) N. e %	Ricerche sociali (lavoro dei genitori, condi- zioni dei servizi sociali) N. e %	Altre N. e %	SI N. e %	NO N. e %	Abitualmente N. e %	Qualche volta N. e %	Mai N. e %
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1975-76	1.602	1.054 65,79	1.030 64,29	1.268 79,15	178 11,11	459 28,65	1.143 71,35	406 25,34	533 33,27	663 41,39

cordare che quando si sono esaminate le condizioni edilizie e gli spazi all'aperto delle scuole innovative, è emerso che già numerosissimi plessi avevano utilizzato le strutture della comunità.

Infine, per la necessaria interazione tra scuola-comunità, si è chiesto testualmente:

I membri della comunità hanno utilizzato – anche quando gli allievi non erano a scuola – **le strutture scolastiche** (ad esempio palestra, campo gioco, salone, sala proiezioni):

abitualmente qualche volta mai

Le risposte sono registrate nelle colonne da 9 a 11 della *tavola 73*, dalla quale risulta che nel 25% dei plessi innovativi i membri della comunità utilizzano abitualmente le strutture scolastiche; ciò avviene, invece, più raramente in un terzo dei plessi innovativi (33,27%; n. 533).

A tale proposito è anche opportuno ricordare che nel febbraio 1976, nel n. 29 del Supplemento ordinario alla «Gazzetta Ufficiale», sono state pubblicate le *Norme tecniche aggiornate sull'edilizia scolastica*, le quali prevedono che gli spazi per l'educazione fisica (palestra), per le comunicazioni e le informazioni (biblioteca, auditorium: spazio polivalente per attività didattica a scala di grande gruppo, spettacoli, assemblee, riunione dei genitori, ecc.) siano studiati in modo «da risultare anche a servizio della comunità» e quindi da essere utilizzati indipendentemente dal resto della scuola, mediante accessi separati dagli altri spazi scolastici.

8.6. RAPPORTI CON LA SCUOLA MATERNA E LA SCUOLA MEDIA.

Si sono anche esaminati i rapporti fra scuola materna e media. I quesiti utilizzati sono:

Si sono instaurati più stretti **rapporti** con la **Scuola Materna** vicina (quella di cui gli allievi provengono)? SI NO

Se **SI**, come si sono realizzati?

Se **NO**, per quali motivi?

.....

.....

Si sono instaurati più stretti **rapporti** con la **Scuola Media** vicina (quella nella quale gli allievi proseguiranno gli studi)? SI NO

Se **SI**, come si sono realizzati?

.....

I dati emersi compaiono nella *tavola 74*, dalla quale si rileva che:

a) nell'ultimo biennio vi è stato un elevato numero di omissioni;

TAVOLA 74. — RAPPORTI FRA SCUOLA ELEMENTARE
E SCUOLA MATERNA E MEDIA

Anno scolastico	Plessi che avviano il TP	Intensificazione dei rapporti con la:					
		scuola materna			scuola media		
		SI N, e %	NO N, e %	Omesse N, e %	SI N, e %	NO N, e %	Omesse N, e %
1	2	3	4	5	6	7	8
1972-73	753	—	—	—	—	—	—
1973-74	1.046	320 30,59	708 67,69	18 1,72	—	—	—
1974-75	1.391	1.098 78,94	293 21,06	—	—	—	—
1975-76	1.602	608 37,95	994 62,05	—	609 38,02	993 61,98	—
1976-77	1.876	862 45,95	948 50,53	66 3,52	799 42,59	1.022 54,48	55 2,93
1977-78	2.125	1.016 47,81	790 37,18	319 15,01	971 45,69	1.089 51,25	65 3,06

b) i rapporti con la scuola materna sono stati percentualmente di poco superiori a quelli con la scuola media (sempre al di sopra del 50% di NO);

c) le percentuali dei NO sono sempre molto elevate. A tale proposito occorre ricordare che vi sono plessi con classi innovative solo nel primo ciclo o solo nel secondo ciclo oppure plessi che non hanno 'vicino' una scuola materna o una scuola media.

Si può tuttavia rilevare che, in generale, i contatti dei plessi innovativi con la scuola materna e con la scuola media sono certamente assai più frequenti di quanto non avvenga di solito nelle scuole del 'normale orario scolastico'.

Poiché i contatti con la scuola media sono risultati i più difficoltosi, si riporta quanto è stato registrato rispondendo ai due relativi quesiti aperti:

a) **modalità dei rapporti..** 'incontri fra insegnanti', 'incontri fra insegnanti, genitori e preside', 'visite degli alunni della scuola elementare alla scuola media', 'assemblee congiunte di insegnanti di quinta e di professori medi', 'ospitando per qualche giorno gli allievi di quinta nelle prime classi della media', 'incontri di studio di collaborazione nella formazione delle prime classi della scuola media', 'scambi di esperienze', 'utilizzo di attrezzature in comune, in particolar modo della palestra', 'incontri periodici per chiarire la realtà psicologica, culturale e ambientale nella quale vivono gli alunni';

b) **motivi del mancato rapporto:** 'indifferenza dei docenti della scuola media', 'non si sono creati i presupposti per una visione globale del problema', 'impossibile conoscere le scuole medie del quartiere', 'per indifferenza e assenteismo dei professori medi', 'sostanziale rifiuto per motivi logistici', 'perché le scuole medie sono lontane e si disinteressano del problema', 'per obiettive difficoltà di ordine psicologico e pratico', 'per antagonismo fra le due scuole a causa delle aule', 'difficoltà organizzative e mancanza di tempo da parte del preside'; si è registrato persino «troppi impegni da parte dei due dirigenti scolastici».

9.

VALUTAZIONE DELL'ESPERIENZA INNOVATIVA REALIZZATA

Un'indagine di tipo statistico non può rilevare nei singoli plessi la validità dell'innovazione realizzata. Non si poteva chiedere alle équipes dei docenti i risultati ottenuti con procedure di verifica previste nei singoli progetti perché, in generale, tali valutazioni non sono state formulate. L'«awio del tempo pieno» nella scuola elementare si realizza perlopiù senza l'adozione di procedure sperimentali.

Si poteva tuttavia chiedere a ciascun gruppo degli operatori che cosa pensava del lavoro svolto, come stimava quanto aveva realizzato. E la domanda, con tutti i suoi limiti, poteva essere rivolta sulla base di almeno due considerazioni:

a) nelle riunioni periodiche di programmazione gli educatori dovevano aver formulato valutazioni sul «già fatto»; il gruppo, così come ciascun membro, doveva quindi avere un'idea generale che poi era emersa dalle riflessioni valutazioni discussioni fatte insieme;

b) non è rivolta al singolo ma all'intero gruppo degli operatori che avrebbe dovuto formulare una risposta concordata; si tratterà di una valutazione globale, intuitiva, ma conoscendone la natura verrà assunta come tale.

Si è quindi inserito nel questionario, per un triennio (1975-78), l'item che segue:

Come ritenete si possa stimare il complesso delle attività a TP realizzato?
 (Si indichi con una crocetta in uno dei quadratini sottostanti l'intensità della stima avvicinandosi più o meno al polo positivo o al polo negativo evitando se è possibile di segnare il grado medio indicato con un puntino).

negativa | | | | | | | | | | _____ positiva

I risultati ottenuti compaiono nella *tavola 75*. Limitiamo alcune osservazioni all'anno scolastico 1977-78, rilevando:

- a) la progressione dei valori assoluti e percentuali è costante, fino al penultimo: da 8; 0,38% a 737; 3468%;
- b) circa il- 5% dei plessi ha espresso una valutazione *negativa*;
- c) oltre il 4% ha formulato un giudizio di *né negativa né positiva*;
- d) i restanti plessi hanno formulato una valutazione *positiva*; sia pure con i diversi gradi di intensità;
- e) un numero piuttosto elevato di plessi (341; 16,05%) l'ha valutata *leggermente positiva*;
- f) soltanto l'8,85% dei plessi (188 su 2.125) ha valutato l'esperienza innovativa *del tutto positiva*.

TAVOLA 75. - GIUDIZI DEGLI OPERATORI SULL'ESPERIENZA INNOVATIVA REALIZZATA

Valutazione dell'esperienza di avvio del TP realizzata										
Anno scola- stico	Plessi che avviano il TP	Del tutto negativa N. e %	Molto negativa N. e %	Abbastanza negativa N. e %	Leggermente negativa N. e %	Né positiva né negativa N. e %	Leggermente positiva N. e %	Abbastanza positiva N. e %	Molto positiva N. e %	Del tutto positiva N. e %
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1975-76	1.602	12 <i>0,75</i>	7 <i>0,44</i>	11 <i>0,69</i>	30 <i>1,87</i>	11 <i>0,69</i>	322 <i>20,10</i>	560 <i>34,96</i>	410 <i>25,59</i>	239 <i>14,91</i>
1976-77	1.876	18 <i>0,96</i>	13 <i>0,69</i>	19 <i>1,01</i>	74 <i>3,94</i>	80 <i>4,26</i>	320 <i>17,06</i>	599 <i>31,93</i>	600 <i>31,99</i>	153 <i>8,16</i>
1977-78	2.125	8 <i>0,38</i>	12 <i>0,56</i>	24 <i>1,13</i>	53 <i>2,49</i>	91 <i>4,28</i>	341 <i>16,05</i>	671 <i>31,58</i>	737 <i>34,68</i>	188 <i>8,85</i>

BIBLIOGRAFIA

- AA. VV., *Il tempo libero dell'alunno nella scuola elementare*, Dibattito in «Il maestro oggi», nn. 10-14, 1962-63.
- AA. VV., *Atti del convegno su La scuola integrata*, organizzato dallo SNA-SE, in «Scuola e città», XVII, 11-12, 511-550, 1966.
- AA. VV., *La scuola della piena educazione*, Roma, UCIM, 1970.
- AA. W., *La scuola integrata a pieno tempo*, in «Scuola di base», XIX, 2, 1972.
- AA. VV., *Una nuova scuola di base. Esperienze di tempo pieno. Atti del convegno nazionale a Cinisello Balsamo*, Milano, EMME, 1973.
- AA. VV., *Scuola a tempo pieno: Problemi ed esperienze*, Brescia, La Scuola, 1974.
- AA. VV., *Scuola a pieno tempo e partecipazione*, Roma, AIMC, 1974.
- AA. VV., *Il tempo pieno nella scuola dell'infanzia e dell'obbligo*, Roma, Editori Riuniti, 1974.
- AA. VV., *Scuola come servizio sociale. Tempo pieno e formazione degli insegnanti*, Torino, Stampatori, 1977.
- BALDASSARRE V. A. (a cura di), *Melfi tempo pieno*, Melfi, Scuole elementari statali F. S. Nitti, 1978.
- BARBIERI S. e VENINI A., *Guida per un'ipotesi di scuola a tempo pieno*, Monza, MB Ed., 1974.
- BECCHI E., CHIARI G., IPPOLITO M. e VEGETTI FINZI S., *Tempo pieno e scuola elementare*, Milano, Angeli, 1979.
- BELLOMO L. e VEGETTI FINZI S., *Bambini a tempo pieno. Una esperienza di tempo pieno nella scuola elementare*, Bologna, Il Mulino, 1978.
- BELLOMO L. e RIBOLZI L., *L'arcipelago sperimentale. Tempo pieno nella scuola dell'obbligo*, Bologna, Il Mulino, 1979.
- BISOGNI, CORRADINI e SOLLEVANTI, *La scuola a tempo pieno. Problemi ed esperienze*, Brescia, La Scuola, 1974.
- BUORO S., *La nuova scuola a pieno tempo*, Roma, Editori Riuniti, 1978.
- CIARI B., *La scuola a tempo pieno*, Roma, Editori Riuniti, 1972.
- CIVES G., *Didattica integrata*, Roma, Ed. 1 diritti della scuola, 1967.

- CIVES G., *Scuola integrata e servizio scolastico*, Firenze, La Nuova Italia, 1974².
- CIVES G., *Scuola insegnante ambiente*, Teramo, Lisciani e Zampetti, 1978.
- DE BARTOLOMEIS F., *Scuola a tempo pieno*, Milano, Feltrinelli, 1972.
- DE BARTOLOMEIS F., *Fare scuola fuori della scuola. Orientamenti pratici per un nuovo tempo pieno*, Torino, Stampatori, 1980.
- DINA A. e ALFIERI O., *Tempo pieno e classe operaia*, Torino, Einaudi, 1974.
- FABI A., *Scuola integrata e 'passivo economico' degli alunni poveri*, in «Il maestro oggi», IV, 13, 81-87, 1963.
- FABI A., *Finalità, caratteri essenziali e dirigenza della scuola integrata*, in «Scuola e città», XVII, 11-12, 253-276, 1966.
- FABI A., *1 fondamenti psicologici dell'educazione nella 'scuola a tempo pieno'*, in «Scuola di base», XIX, 2, 22-39, 1972.
- FABI A., *Indagine nazionale sul 'tempo pieno' nella scuola primaria (1972-73)*, Scuola primaria, Urbino, Argalia, 1974.
- FRABONI F., *Scuola e ambiente. Per una pedagogia della ricerca d'ambiente*, Milano, Mondadori, 1980.
- MONETI A., *Il doposcuola nella scuola elementare e nella scuola dell'obbligo*, Firenze, Consorzio Provinciale Patronati scolastici, 1964.
- MINISTERO P. I., *Applicazione di un modello di scuola a pieno tempo* (serie «La documentazione educativa»), Roma, Istituto dell'Enciclopedia italiana, 1977.
- PETRACCHI G., *Rapporto fra scuola elementare e istituzione integrativa*, in «Scuola di base»>>, IX, 6, 1962.
- PETRACCHI G., *L'integrazione scolastica*, Brescia, La Scuola, 1969.
- PETRACCHI G., *Integrazione scolastica a tempo pieno*, Brescia, La Scuola, 1974.
- RONCAGLIA C. (a cura di), *Il tempo pieno, riempitivo o un fatto nuovo per l'educazione?*, Quaderni di Corea, 3, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1972.
- TANCREDI-TORELLI M.P., *La scuola a tempo pieno*, Firenze, Guaraldi, 1976.
- TELMON e Altri, *La scuola a tempo pieno. Verso una ristrutturazione della scuola di base*, Firenze, Le Monnier, 1977.

PARTE TERZA

**APPENDICE GIURIDICA
E MODELLO DI QUESTIONARIO**

1.

APPENDICE GIURIDICA

La Legge 24 settembre 1971, n. 820. — *Norme sull'ordinamento della scuola elementare e sulla immissione in ruolo degli insegnanti della scuola elementare e materna statale.*

Art. 1. — Le attività integrative della scuola elementare, nonché gli insegnamenti speciali, con lo scopo di contribuire all'arricchimento della formazione dell'alunno e all'avvio della realizzazione della scuola a tempo pieno, saranno svolti in ore aggiuntive a quelle costituenti il normale orario scolastico, con specifico compito, da insegnanti elementari di ruolo.

Il conseguimento dello scopo di cui sopra dovrà scaturire dalla collaborazione, anche mediante riunioni periodiche, degli insegnanti delle singole classi di quelli delle attività integrative e degli insegnamenti speciali.

Per ogni venticinque ore settimanali destinate alle attività e agli insegnamenti di cui al primo comma è istituito un posto di insegnante elementare di ruolo,

A partire dall'anno scolastico 1971-72, il Ministro della P.I. è autorizzato ad istituire, all'inizio di ogni anno scolastico, per ogni singola provincia, il numero dei posti necessari ed a stabilire con proprio decreto, sentita la terza sezione del Consiglio Superiore, il piano della attività e degli insegnamenti di cui al primo comma.

Entro il 31 dicembre di ogni anno, a partire dall'anno scolastico successivo a quello in cui entrerà in vigore la presente legge, il Ministro della P.I. riferisce al Parlamento sui risultati della applicazione delle norme di cui al presente articolo.

Il D.M. 28 febbraio 1972. — *Direttive di orientamento per la realizzazione del TP.*

Visto l'art. 1 della legge 24 settembre 1971, n. 820;

Sentita la Terza Sezione del Consiglio Superiore della P.I., in conformità del 4° comma del citato art. 1, la quale ha espresso il proprio parere (n. 492) nella Adunanza del 5 febbraio 1972.

Decreta:

Ai fini della prima applicazione dell'art. 1 della legge 24 settembre 1971, n. 820, sono approvate le direttive di orientamento per le attività integrative della scuola elementare e gli insegnamenti speciali, di cui al 1° comma dell'art. 1 della legge stessa, quali risultano dal testo allegato al presente decreto e che, firmato, fa parte integrante del medesimo.

Roma, 28 febbraio 1972

Il Ministro: *Misasi*

Direttive di orientamento per le attività integrative e gli insegnamenti speciali di cui all'art. 1, 1° comma della legge 24 settembre 1971, n. 820.

L'art. 1, 4° comma, della legge 24 settembre 1971, n. 820 stabilisce tra l'altro che a partire dall'anno scolastico 1971-1972 saranno impartite con decreto ministeriale, sentita la Terza Sezione del Consiglio Superiore, direttive di orientamento per le attività integrative della scuola elementare e gli insegnamenti speciali che, a termini del 1° comma del medesimo articolo, con lo scopo di contribuire all'arricchimento della formazione dell'alunno e all'avvio della realizzazione della scuola a tempo pieno, saranno svolti in ore aggiuntive a quelle costituenti il normale orario scolastico, con specifico compito, da insegnanti elementari di ruolo.

Ricordato che le iniziative finalizzate da obiettivi di scuola a tempo pieno risultano già assunte in più province a carattere sperimentale e sono da convogliare nell'ambito della legge n. 820 e considerato altresì che la caratteristica sperimentale sarà necessariamente insita nelle ulteriori iniziative che saranno assunte nella prima applicazione della citata legge, è sembrato — sentita la Terza Sezione del Consiglio Superiore — che in tale primo momento direttive di orientamento per le attività integrative e gli insegnamenti speciali di cui al 1° comma dell'art. 1 della legge n. 820, debbano limitarsi — nel senso e per gli effetti di cui al 4° comma del medesimo art. 1 — ad indicazioni di carattere operativo utili appunto nella attuale fase più tipicamente sperimentale per l'avvio alla realizzazione della scuola a tempo pieno e che pertanto non potranno che avere carattere di provvisorietà ed essere aperte a tutti i contributi validi che la ricerca offrirà via via alla valutazione e al confronto. È sembrato peraltro opportuno fare precedere dette indicazioni da alcune considerazioni di massima e introduttive.

Ciò stante, le presenti direttive di orientamento constano di due parti: la prima relativa alle predette considerazioni di massima e la seconda concernente le indicazioni più tipicamente operative.

Parte prima.

L'art. 1 della legge 24 settembre 1971, n. 820 pone il problema di una «NUOVA realtà scolastica» che muta la sostanza della tradizionale imposta-

zione pedagogica e che, di conseguenza, estende l'arco di tempo della giornata scolastica per adeguarlo alle esigenze di una azione educativa che, pur restando unitaria, possa avvalersi di una pluralità di interventi, di linguaggi, di esperienze, di sollecitazioni ambientali, «con lo scopo di contribuire all'arricchimento della formazione dell'alunno».

Senza entrare nel vivo di una trattazione teorica, di cui non si ravvisa l'opportunità in questa sede, le seguenti considerazioni espongono elementi che si possono definire validi per l'organizzazione, lo svolgimento e la finalizzazione di attività integrative e di insegnamenti speciali per la progressiva realizzazione della scuola a tempo pieno:

1) il fatto educativo scolastico, superato il momento tradizionale del solo insegnamento, tende a realizzarsi attraverso una successione organica e unitaria di momenti educativi (culturale, artistico-espressivo, ricreativo o ludico, aperto anche ad agenti culturali esterni alla scuola, di ricerca e di esperienza personale e di gruppo, di attività socializzanti), avvalendosi non più soltanto del rapporto docente unico-alunno, ma dell'intervento di diversi insegnanti debitamente preparati e operanti in collaborazione tra loro;

2) l'organizzazione e il funzionamento di attività integrative e di insegnamenti speciali con finalizzazione verso la scuola a tempo pieno, determina anche nella fase di attuazione, una nuova realtà scolastica che, come tale, deve investire «tutta» la comunità della scuola.

Le famiglie degli alunni, pertanto, non solo sono da sensibilizzare e interessare al nuovo fatto scolastico, ma la loro partecipazione deve considerarsi condizione necessaria per la realizzazione. Non sembra infatti che si possano ottenere risultati attendibili se questi non scaturiscono dalla verifica di una esperienza vissuta da «tutta» una realtà socio-scolastica, della quale tutti i componenti siano stati protagonisti;

3) la pluralità degli interventi e la necessaria unità dell'azione educativa esigono la convergenza di tutte le attività alla effettiva animazione del processo formativo dell'alunno. Questo dà significato alla necessità di collaborazione, opportunamente organizzata e coordinata dal direttore didattico, fra gli insegnanti sia per la specifica identificazione delle finalità che si vogliono conseguire in relazione all'ambiente in cui la scuola opera, sia per l'individuazione di criteri, modalità, mezzi per la realizzazione delle attività programmate.

Le considerazioni di cui sopra non possono prescindere, ovviamente:

a) dalla applicazione di una vera metodologia di sperimentazione per la ricerca di soluzioni pedagogicamente valide, intesa a realizzare, anche attraverso le attività integrative e gli insegnamenti speciali, la trama funzionale di una nuova scuola elementare a tempo pieno;

b) da un accurato accertamento della disponibilità all'impegno della sperimentazione da parte degli insegnanti, dei dirigenti scolastici, degli enti locali e di assistenza, delle famiglie degli alunni di «quel» particolare ambiente in cui si realizza la sperimentazione stessa;

c) dalla ricerca e dallo studio di adeguate forme di preparazione e di aggiornamento di insegnanti e dirigenti scolastici alla nuova impostazione pedagogico-didattica della scuola.

Parte seconda.

Si premettono alcune condizioni di fatto, ritenute indispensabili e cioè:

— la rispondenza, almeno essenziale, di attrezzature edilizie idonee e funzionali, alle esigenze poste dallo svolgimento nella scuola di attività integrative e insegnamenti speciali che si ritiene di fare svolgere come appresso;

— l'esistenza di una sufficiente attrezzatura e l'organizzazione della assistenza con la ripartizione dei relativi oneri finanziari con le Amministrazioni competenti.

Ciò premesso e alla luce delle considerazioni di massima avanti esposte, l'inserimento di attività integrative ed insegnamenti speciali nella vita della scuola comporta:

1) la partecipazione responsabile di tutte le componenti interessate alla gestione della scuola organizzata a pieno tempo;

2) l'esatta impostazione del rapporto tra attività integrative, insegnamenti speciali e lavoro scolastico tradizionalmente inteso secondo la scansione corrente delle discipline di studio;

3) l'individuazione chiara di ambiti di attività integrative e di contenuti per insegnamenti speciali, previa definizione di un significato univoco attribuibile ai termini in questione;

4) la composizione di un orario atto a garantire la fluida articolazione di tutti i momenti educativi (compreso quello della mensa scolastica aperta a tutti gli alunni), collocando ciascuno di essi al posto più adatto nella giornata scolastica, senza forzature o accomodamenti utilitaristici e senza che alcuni momenti siano privilegiati rispetto ad altri;

5) la utilizzazione di insegnanti preparati non soltanto al loro specifico intervento educativo, ma anche alla dinamica nuova della vita scolastica e dei suoi rapporti.

In *ordine al primo punto* si evidenzia l'importanza che siano definiti i singoli ambiti di competenza e di intervento al fine di garantire chiari ed efficaci rapporti di collaborazione.

In *ordine al secondo punto* si precisa che ogni concezione gerarchica dei momenti educativi va decisamente superata e sotto tale aspetto particolare valore assumono le riunioni periodiche degli insegnanti delle singole classi e quelli delle attività integrative e degli insegnamenti speciali, espressamente previste nel secondo comma dell'art. 1 della legge n. 820.

Nessuna delle attività va vista in funzione complementare rispetto alle altre, ma ciascuna concorre ad animare un unico processo di crescita attraverso una molteplicità di «modelli», di occasioni stimolanti, di concrete possibilità di espressione,

In questo senso « le ore aggiuntive a quelle costituenti il normale orario scolastico » di cui parla la legge, vanno intese non tanto come estensione quantitativa dell'impegno scolastico, ma come estensione qualitativa del processo di apprendimento e di formazione della personalità.

In ordine al terzo punto si osserva che le attività integrative, in quanto tali, possono investire tutte le discipline di studio — non esclusi gli insegnamenti speciali — approfondendone, con tecniche adeguate, aspetti e applicazioni particolari, ma soprattutto esse devono gratificare al massimo le possibilità di libera espressione dell'alunno, il suo bisogno di conoscere e di fare, le sue capacità creative.

Gli insegnamenti speciali si riferiscono invece a quei contenuti che, indipendentemente dal fatto di rientrare o meno nelle indicazioni dei programmi scolastici, richiedono all'insegnante una particolare qualificazione ed una preparazione specifica non prevista dal suo normale curriculum di studi e abitano a loro volta l'alunno ad una specifica acquisizione o competenza.

In ordine al quarto punto si prefigurano, a titolo indicativo, alcuni schemi di organizzazione della giornata scolastica:

— gli alunni della stessa classe svolgono le attività integrative con insegnanti specializzati;

— alunni provenienti da classi parallele costituiscono gruppi impegnati in una o più attività integrative;

— alunni provenienti da classi diverse dello stesso ciclo costituiscono gruppi impegnati in una o più attività integrative (i gruppi possono essere mantenuti nella loro struttura per l'intera settimana, per una sola giornata o per una durata di tempo rispondente alle esigenze della attività che il gruppo è impegnato a svolgere),

La mensa scolastica può costituire, dove la sua realizzazione è possibile per tutti gli alunni, un importante momento educativo della giornata scolastica.

È opportuno comunque considerare, in via subordinata, la soluzione del ritorno a scuola dopo il pasto consumato presso la famiglia.

Altri schemi di organizzazione della giornata scolastica possono essere utilmente sperimentati secondo le caratteristiche delle diverse realtà scolastiche, fermo restando l'impegno di un effettivo servizio di 25 ore settimanali per tutti gli insegnanti.

Tale impegno di 25 ore settimanali per gli insegnanti delle attività integrative e insegnamenti speciali presume che essi possano essere utilizzati nell'intero arco della giornata scolastica e quindi anche al mattino tenendo conto che l'orario deve scaturire da una programmazione comune.

Su questa ipotesi si richiama l'attenzione, per quanto il suo verificarsi sia reso possibile dalle esigenze e dalle disponibilità intese queste ultime in lato senso, dell'ambiente in cui dovrebbe realizzarsi.

In ordine al quinto punto sembra opportuno prevedere l'eventualità di passaggio, per uno stesso insegnante, dall'uno all'altro dei diversi compiti di

insegnamento (attività ordinarie, ambiti diversi di attività integrative e insegnamenti speciali), oviamente senza interruzione del tipo di attività nel corso dello stesso anno scolastico, al fine di non circoscrivere l'intervento educativo entro i limiti definitivi che potrebbero determinare degenerazioni e scadimenti tecnicistici.

Il Ministro: *Misasi*

■ C. M. n. 58 del 4 marzo 1972, prot. n. 960/5.— *Direttive di orientamento per le attività integrative e gli insegnamenti speciali di cui al primo comma dell'art. 1 della legge 24 settembre 1971, n. 820* - Decreto ministeriale che approva le direttive - istruzioni per l'applicazione dell'art. 1 della legge 24 settembre 1971, n. 820.

1. — Con D. M. 28 febbraio 1972, sentita la 3^a Sezione del Consiglio Superiore, vengono stabilite — ai fini della prima applicazione dell'art. 1 della legge 24 settembre 1971, n. 820 — direttive di orientamento per le attività integrative della scuola elementare e gli insegnamenti speciali di cui al 1^o comma del medesimo art. 1.

2. — La legge 24 settembre 1971, n. 820, ha determinato, per quanto concerne la materia e in attesa della emanazione delle direttive di orientamento previste nel 4^o comma del citato art. 1, il verificarsi di situazioni nelle varie province che si possono così raggruppare:

a) province nelle quali, anche anteriormente alla legge n. 820, sono state promosse e sono in corso iniziative a carattere sperimentale finalizzate alla realizzazione della scuola a tempo pieno;

b) province nelle quali sono stati redatti e presentati progetti o piani di lavoro per l'istituzione di attività integrative e insegnamenti speciali con gli specifici scopi e con le modalità di cui ai commi 1 e 3 dell'art. 1;

c) province nelle quali sono allo studio progetti o piani di cui sopra, non ancora pervenuti ad una formulazione conclusiva;

d) province nelle quali l'avvio allo studio concreto di progetti o piani di cui sopra è ora possibile in base alle indicazioni delle direttive di orientamento.

3.— L'introduzione alle direttive di orientamento pone in evidenza che le medesime concretizzano indicazioni di carattere operativo «utili appunto nell'attuale fase più tipicamente sperimentale per l'avvio alla realizzazione della scuola a tempo pieno e che pertanto non potranno che avere carattere di provvisorietà ed essere aperte a tutti i contributi validi che la ricerca offrirà via via alla valutazione e al confronto».

Conseguenze da tale assunto:

— la necessità di una significativa campionatura di situazioni sperimentali, opportunamente distribuite secondo un organico piano di programmazione su tutto il territorio nazionale;

— una seria sperimentazione che non può indulgere a forme, pur volenterose, di spontaneismo e improvvisazione, né a richieste alle considerazioni di massima e alle condizioni di fatto indispensabili di cui fanno cenno le direttive di orientamento;

— la necessità di concrete possibilità di controllo e di verifica nel corso dello svolgimento delle singole sperimentazioni, nonché di valutazione dei risultati;

— la valorizzazione delle esperienze in atto o che saranno attuate e la diffusione dei loro risultati.

In tale senso è l'orientamento del Ministero nei confronti dei progetti in esecuzione o già presentati o che potranno essere ancora presentati. Quelli di cui alle lettere *a)* e *b)* del n. 2 hanno già comportato esame in sede locale con l'intervento anche dell'Ispettorato centrale competente per zona. Si prospetta tale opportunità anche per quelli di cui alle lettere *c)* e *d)*.

Le proposte relative alle lettere *c)* e *d)* dovranno costituire un piano di lavoro, debitamente motivato, nel quale — per singola località — sia opportunamente dettagliato quanto attiene alle attività e agli insegnamenti prescelti, all'orario, alla disponibilità di insegnanti idonei, alla reale disponibilità di locali adatti e di adeguate attrezzature, alla disponibilità effettiva della necessaria organizzazione assistenziale.

4—Si fa presente che:

— la realizzazione dei progetti di cui trattasi prevede interventi di questo Ministero che, per la parte relativa alla Direzione generale della istruzione elementare, possono concernere l'autorizzazione ad istituire posti di insegnante elementare di ruolo normale per lo svolgimento di attività integrative e insegnamenti speciali ai sensi dell'art. 1 della legge n. 820 e accreditamento di fondi ai Proweditori agli studi per la dotazione di quanto occorrente (libri per biblioteche di classe e magistrali, sussidi audiovisivi, sussidi didattici e materiale di consumo) — secondo il progetto predisposto — per le attività e gli insegnamenti di cui sopra;

— soprattutto nella fase più tipicamente sperimentale ipotizzata dalle indicazioni operative delle direttive di orientamento, emergono le seguenti esigenze:

a) le attività integrative e gli insegnamenti speciali, con finalizzazione verso la scuola a tempo pieno, più opportunamente sono da affidare, per quanto possibile, ad insegnanti elementari di ruolo di specifica e accertata competenza;

b) la competenza professionale, almeno nel periodo di tempo che precede forme adeguate di preparazione e di aggiornamento, non è da accettare esclusivamente o principalmente sulla base di diplomi o attestati, ma attraverso la valutazione di una concreta ed effettiva idoneità (alla quale, naturalmente potrebbero anche non corrispondere titoli specifici), rilevabile possibilmente con prove attitudinali o sulla base di una documentazione di esperienze positive già svolte;

c) *la scelta del personale insegnante, anche in considerazione di quanto detto ai punti a) e b)*, non può avere luogo, necessariamente, in un ambito troppo limitato (ad esempio, il circolo didattico), ma deve potersi estendere ad un ambito più vasto (ad esempio, la circoscrizione scolastica o la provincia).

5. — È intendimento del Ministero di definire il programma di interventi per quanto nelle lettere *a), b), c) e d)* del n. 2 entro il **16** maggio p. v. È opportuno quindi che proposte e progetti vengano rimessi dai Proweditori agli studi non oltre il **30** aprile p. v. Le proposte e i progetti, già pervenuti o che perverranno prima di tale termine, i quali — per contenuto di rilievo — si prestano a determinazioni valevoli anche per il corrente anno scolastico, saranno tempestivamente considerati dal Ministero.

Si avverte che per il programma predetto, almeno finora, sono disponibili in bilancio stanziamenti che consentono di istituire non più di **2.000** posti di insegnante elementare ai sensi e per gli effetti dell'art. 1 della legge 24 settembre 1971, n. 820.

6. — Allegate alla presente si trasmettono tre copie del decreto ministeriale che approva le direttive di orientamento corredate di altrettante copie delle direttive medesime, con preghiera ai Proweditori agli studi di volerne dare conoscenza agli ispettori scolastici, ai direttori didattici, ai Comuni, ai Patronati scolastici e al Consorzio provinciale dei Patronati scolastici.

La presente circolare viene del pari rimessa ai Sovrintendenti scolastici regionali con gli allegati di cui sopra affinché vogliano darne notizia alle Regioni.

■ **C. M. n. 113** dei 20 aprile 1973, prot. n. 1097/12. — *Proposte relative ad un 2° programma organico per la istituzione di posti di insegnante elementare, a decorrere da/ 1° ottobre 1973, per lo svolgimento di attività integrative e insegnamenti speciali con il fine dell'avvio della realizzazione della scuola a tempo pieno (art. 1 della legge 24 settembre 1971, n. 820).*

1. — La sperimentazione di attività integrative e insegnamenti speciali, ai sensi dell'art. 1 della legge 24 settembre 1971, n. 820, come awio della scuola elementare a tempo pieno, è in atto in tutte le province dal 1° ottobre del corrente anno scolastico.

La sperimentazione risulta molto varia nella strutturazione scolastica e per configurazione ambientale e rivela, in forme altrettanto varie, **difficoltà** superate e **difficoltà** ancora da superare; è prematura ogni valutazione conclusiva dei risultati, ma ormai si delinea una realtà scolastica nuova a cui è necessario prestare debita attenzione. Ciò con particolare riguardo alla attività da programmare per il nuovo anno scolastico.

2. — Nella fase preliminare della impostazione di un nuovo programma, mantengono sostanziale validità, alla luce della esperienza acquisita, le «di-

rettive di orientamento)> emanate con D. M. 28 febbraio 1972 e le istruzioni impartite con circolare n. 58 (prot. n. 960/5) del 4 marzo 1972 che ha accompagnato le direttive predette ai fini della prima applicazione dell'art. 1 della legge 24 settembre 1971, n. 820.

Si fa rinvio pertanto al testo delle direttive e delle istruzioni avanti citate, riportando qui alcuni criteri delle medesime, che costituiscono fondamento del nuovo lavoro in materia per il prossimo anno scolastico.

Le citate **istruzioni** infatti affermano che:

— una sperimentazione seria non può indulgere a forme di spontaneismo e improvvisazione, anche se volenterose, né a proposte insufficientemente motivate e non ispirate alle considerazioni di massima e alle condizioni di fatto indispensabili, delle quali fanno cenno le direttive di orientamento;

— le esperienze in atto hanno offerto e offrono una serie di indicazioni, positive e negative, che occorre opportunamente meditare al fine della prosecuzione di taluni esperimenti e per la formulazione di nuovi progetti.

Le **direttive**, poi, a proposito delle considerazioni di massima e delle condizioni di fatto indispensabili, puntualizzano:

— l'importanza che assume la idoneità dei locali e degli spazi in genere, nella organizzazione di una giornata scolastica che risponda alle effettive esigenze di una piena educazione. Ciò in quanto tale idoneità condiziona il tipo di sperimentazione: trattasi pertanto di requisito dal quale non si può prescindere;

— l'importanza educativa che assume, nella nuova realtà scolastica il momento della refezione, e pertanto la organizzazione della medesima. Ciò ha valore nel caso che il progetto preveda l'effettuazione della refezione;

— l'esigenza di progetti di sperimentazione che coinvolgano, in collaborazione responsabile, tutti gli insegnanti che li dovranno realizzare, siano essi destinati ad attività scolastiche di programma normale o ad attività integrative e insegnamenti speciali. Ciò in quanto il progetto di scuola a tempo pieno non può che essere considerato, dagli operatori scolastici, come progetto globale educativo;

— l'esigenza di interessare le famiglie all'esperimento prima e durante la sperimentazione stessa, al fine di renderla più completa ed efficiente. Ciò in quanto non è possibile concepire in prospettiva la scuola a pieno tempo senza considerare in tale orizzonte, l'apporto di collaborazione delle famiglie che desiderano fare usufruire di tale scuola i propri figlioli.

3. — Tenuto conto delle indicazioni e dei richiami di cui al n. 2, i **direttori didattici** sulla base di quanto emerso dalla valutazione dell'ambiente (inteso in senso lato), delle aspirazioni delle famiglie (nel senso di un sostanziale accordo delle medesime) e delle possibilità concrete di attuazione (soprattutto per la **disponibilità** di locali e attrezzature, nonché per la organizzazione assistenziale, secondo la previsione del progetto), considereranno la sussistenza delle condizioni necessarie per inoltrare al Proweditore agli studi, entro il 30 maggio:

a) proposte di progetti, per l'anno scolastico 1973/74, relativamente a scuole in cui è già in atto la sperimentazione e per le quali si chiede eventualmente l'estensione ad altre classi o ad altri plessi;

b) proposte di progetti, sempre per l'anno scolastico 1973/74, relativamente a scuole ancora non interessate dalla sperimentazione in parola.

Le proposte sub a) e b) consteranno di un piano di lavoro motivato nel quale — per singola località — sia dettagliato quanto attiene alle attività e agli insegnamenti prescelti, all'orario, alla disponibilità di locali adatti e di adeguate attrezzature, alla previsione sulla disponibilità effettiva della necessaria organizzazione assistenziale,

4. — Ricevute le proposte dai direttori didattici, i *Provveditori agli studi* indiranno apposita riunione degli ispettori scolastici competenti per zona, onde esprimere il parere di merito sulle singole proposte e il parere sull'ordine di priorità di accoglimento delle medesime, ove il Ministero debba dare luogo, in relazione alla disponibilità di posti, ad una scelta comparativa.

Per non appesantirne il lavoro, è sufficiente che i Proweditori accompagnino con una breve relazione le proposte, esprimendo i pareri di cui sopra mediante prospetti, distinti per proposte sub a) e b), nei quali le proposte siano indicate in ordine di priorità e a fianco di ciascuna sia espresso brevemente il parere.

La relazione si soffermerà invece ad illustrare le motivazioni che in qualche caso hanno fatto concludere per la non prosecuzione nell'anno scolastico 1973/74 di esperimenti in atto.

I Proweditori rimetteranno gli atti in parola al Ministero (Direzione generale istruzione elementare, Div. III), entro e non oltre il 15 giugno.

5. — Si fa presente che, come per il programma in corso, la realizzazione dei progetti, che saranno prescelti, comporrà da parte del Ministero:

a) istituzione di posti di insegnante elementare di ruolo normale per lo svolgimento di attività integrative e insegnamenti speciali ai sensi dell'art. 1 della legge n. 820;

b) accreditamento di fondi ai Proweditori agli studi per la dotazione di quanto occorrente (libri per biblioteche di classe e biblioteche magistrali, sussidi audiovisivi, sussidi didattici e materiale di consumo) secondo il progetto predisposto per le attività e gli insegnamenti di cui sopra, in ragione di L. 150.000 a posto di nuova istituzione;

c) assegnazione di fondi per corsi e incontri di aggiornamento per gli insegnanti.

Si aggiunge che, per ciascun posto istituito nell'anno scolastico corrente per il titolo in parola, sarà accreditata per la dotazione come sopra di sussidi didattici la somma di L. 50.000. Sarà del pari considerata l'assegnazione di fondi per corsi e incontri di aggiornamento per gli insegnanti interessati.

6. — Premesso che il **Ministero** ritiene di poter fare conoscere ai Provveditori agli studi entro il 30 giugno le proprie determinazioni circa il programma in oggetto, si avverte che, in sede delle relative comunicazioni, si confida di rendere noti, almeno nelle linee essenziali, i risultati della rilevazione esperita con appositi modelli sulla sperimentazione relativa al corrente anno scolastico e circa la quale sarà riferito alla 3^a Sezione del Consiglio Superiore della P.I., nonché eventuali considerazioni di carattere operativo conseguenti dalla conoscenza di particolari nuovi elementi che possono essere utili per il lavoro da svolgere nell'anno scolastico 1973/74.

7. — La presente circolare viene rimessa anche ai *Sovrintendenti scolastici regionali*, affinché vogliano darne notizia alle Regioni.

I Proweditori agli studi vorranno diramarla con cortese premura agli ispettori, ai direttori didattici e ai Comuni della provincia, affinché possa avere la debita diffusione e conoscenza tra gli insegnanti e le famiglie degli alunni.

Il Ministro: *Scalfaro*

■ **Nota ministeriale dell'11 agosto 1973, prot. n.1482.**— *Programma per la istituzione di posti di insegnante elementare ai sensi dell'art. 1 della legge 24 settembre 1971, n. 820, con decorrenza 1° ottobre 1973.*

La presente nota consta di tre paragrafi: 1, 11, 111.

1. — *Omissis.*

11. — Per la realizzazione del programma in parola sono altresì previsti interventi relativamente alla dotazione di quanto occorrente (libri per biblioteche di classe e biblioteche magistrali, sussidi audiovisivi, sussidi didattici e materiale di consumo), nonché ad iniziative di aggiornamento per gli insegnanti impegnati nella sperimentazione.

Dotazioni di sussidi didattici.

A rettifica di quanto detto in proposito nel n. 5 della C. M. n. **113** (prot. 1097/12) del 20 aprile 1973, saranno accreditati fondi ai Proweditori agli studi nella misura appresso indicata:

- L. 150.000, a posto di nuova istituzione;
- L. 100.000, a posto già funzionante;
- L. 250.000, a posto di classe speciale di nuova istituzione;
- L. 200.000, a posto di classe speciale già funzionante.

Iniziative di aggiornamento per insegnanti impegnati nella sperimentazione della scuola elementare a pieno tempo.

Anche per l'anno scolastico 1973/74 sono previste iniziative di aggiornamento per gli insegnanti impegnati nella sperimentazione della scuola a pieno tempo.

Questo Ministero non reputa opportuno fornire schemi dettagliati per la definizione dei programmi di dette iniziative di aggiornamento. Peraltro, in base alle esperienze effettuate nel decorso anno scolastico e in rapporto al carattere sperimentale dell'iniziativa, sembra utile precisare queste indicazioni:

1) *riguardo al genere di organizzazione*, appaiono più efficaci gli *incontri periodici*, anziché i corsi residenziali. Tale criterio organizzativo sembra soddisfare la fondamentale esigenza di connettere attività didattiche quotidiane e incontri di aggiornamento, durante i quali si valuteranno criticamente e si verificheranno i risultati di dette attività;

2) *riguardo ai contenuti dell'aggiornamento*, sono ipotizzabili tutti gli argomenti inerenti alla organizzazione, al funzionamento e alla pratica didattica della scuola a pieno tempo, con particolare menzione per i problemi: a) del significato culturale e sociale della iniziativa; b) della integrazione funzionale delle attività educative degli insegnanti; c) della collaborazione con le famiglie; d) della efficienza formativa della istituzione; e) della verifica delle impostazioni didattiche, ecc.

Per quanto concerne i fondi per queste iniziative di aggiornamento, il Ministero si riserva di fare le assegnazioni sulle proposte che saranno avanzate dai Provveditori agli studi, tempestivamente rispetto alle scadenze considerate dai singoli progetti di sperimentazione.

Il Ministero, per suo conto, ha già accantonato secondo previsione una adeguata somma.

111. — Con l'occasione si fanno seguire comunicazioni che, desunte dai primi risultati finora elaborati dalla rilevazione sulla sperimentazione in corso, illustrano alcuni argomenti che hanno rilievo anche per l'attuazione del programma in oggetto. La conoscenza di tali comunicazioni, tenuto conto altresì di quesiti e problemi sollevati in più province, potrà essere operativamente utile nelle singole fattispecie, a seconda delle rispettive caratteristiche delle medesime.

1. Personale docente.

È emersa la opportunità che gli insegnanti assegnati per la sperimentazione della scuola a pieno tempo in base all'art. 1 della legge 24 settembre 1971, n. 820, per l'anno scolastico 1972/73 siano confermati, previo loro consenso, nelle classi che continuano l'esperienza per l'anno 1973/74, fermo restando che si debba considerare, a tutti gli effetti, sede di titolarità quella di origine.

Poiché l'esperimento continua nella fase di avvio è emersa altresì l'opportunità che il criterio dell'assegnazione degli insegnanti non si discosti, nella sostanza, dalle « Direttive di orientamento », secondo la illustrazione di cui alla circolare n. 58 del 4 marzo 1972.

Dalla sperimentazione finora svolta, inoltre, si è delineata l'esigenza di partecipazione di tutta la comunità scolastica locale alla realizzazione del « pieno tempo ». Conseguendo da tale esigenza che l'assegnazione degli insegnanti abbia luogo in maniera da assicurare nella misura del possibile, la permanenza degli insegnanti più qualificati nella propria scuola o, almeno, nell'ambito del circolo e della circoscrizione, ciò anche in vista di impostare e sviluppare con gradualità un'azione di aggiornamento, qualificazione, promozione culturale e professionale, che consenta la disponibilità e l'agibilità di un gruppo di insegnanti idonei alla sperimentazione.

Gli insegnanti, che per la prima volta saranno nominati con l'anno scolastico 1973/74 a posti istituiti ai sensi dell'art. 1 della legge 24 settembre 1971, n. 820, potranno considerare fin d'ora la eventualità di rimanere nel posto di esperimento per due anni successivi (1973/74 e 1974/75), senza che peraltro ciò influisca sulla sede di titolarità.

2. Unità del progetto didattico.

Le « Direttive di orientamento » hanno chiarito il concetto che in ogni caso le attività integrative e gli insegnamenti speciali siano da considerare nell'ambito di un unico progetto didattico. Tale concetto — secondo quanto è emerso — merita ulteriormente approfondimento per una più intensa applicazione. Ciò al fine di rispondere alle motivazioni autentiche di avviamento ad una realtà scolastica nuova, come è nello spirito e nella lettera dell'art. 1, 1° comma, della legge 24 settembre 1971, n. 820.

È stato quanto mai apprezzato che tutti gli insegnanti impegnati nella sperimentazione progettino il programma in collaborazione e lo verifichino con continuità in incontri periodici.

3. Orario scolastico

Da quanto è emerso dalla realizzazione di singoli progetti, la sperimentazione di avvio della scuola a pieno tempo può richiedere diverse articolazioni dell'orario scolastico giornaliero, comprendente un periodo antimeridiano e un periodo pomeridiano saldati, ove possibile, dalla mensa scolastica che del pari costituisce un momento educativo, ciò in quanto la configurazione dell'orario è collegata al singolo progetto didattico e educativo.

È stata rilevata l'opportunità, con riferimento a singoli e determinati progetti, che l'orario di una giornata scolastica, la quale si estende per un arco di tempo prolungato, venga articolata in modo da soddisfare le esigenze di mobilità e di espansione psicologica e fisica del fanciullo, evitandogli sforzo e stanchezza.

Su questo piano centrale di interesse per l'alunno, le attività curriculari

normali e quelle integrative speciali possono alternarsi e completarsi in una forma interdisciplinare, lungo tutto l'arco della giornata scolastica che deve costituire il più possibile una unica realtà educativa.

Fermo restando quanto è disposto dall'art. 1 della legge n. 820 riguardo al servizio dei maestri destinati alle attività integrative o agli insegnamenti speciali nelle scuole dove si sperimenta il pieno tempo e cioè che esso deve svolgersi in orario aggiuntivo rispetto a quello normale di 25 ore, appare ovvio che per « aggiuntivo » non si intende necessariamente un orario « successivo », e, quindi, « pomeridiano ». Ciò stante, la sperimentazione della scuola a tempo pieno — almeno secondo quanto è stato argomentato in singoli progetti con rapporto alle esigenze e alle condizioni ambientali — si presta anche ad attività di classe alternate ad attività per gruppi di alunni, richiedenti più insegnamenti contemporaneamente, sia nelle ore del mattino che in quelle del pomeriggio.

Oltre quanto sopra, è stata segnalata dai dirigenti responsabili delle sperimentazioni di scuola a pieno tempo in atto, la necessità di riunioni settimanali degli insegnanti impegnati in dette sperimentazioni, al fine di verificare e programmare le attività scolastiche in corso. A questo fine, alcuni progetti hanno considerato, in via sperimentale, che un giorno alla settimana sia riservato alle richieste riunioni. Sempre secondo i citati progetti, in aderenza alle necessità ed ai desideri delle famiglie, nel giorno in cui gli insegnanti sono impegnati in riunione, gli scolari effettuano vacanza oppure quelli le cui famiglie avessero fatto esplicita richiesta, frequentano la scuola per il solo periodo antimeridiano e sono impegnati in attività ludiche e ricreative, provvedendosi, ovviamente, in questo ultimo caso, alla vigilanza con un numero ridotto di insegnanti, con awicendamento settimanale in tale compito,

4. Classi.

Al fine di agevolare la formazione integrale ed autonoma della personalità del fanciullo e potenziare le sue capacità di relazione e di collaborazione, la struttura della classe, nell'ambito della sperimentazione, è apparsa sempre più « aperta » nel senso che il gruppo base di alunni che costituisce la medesima può, in alcune ore e per talune attività, dare luogo a gruppi di alunni di classi parallele o di classi del medesimo ciclo raccolti intorno a tipici centri di interesse.

5. Valutazione degli alunni.

Considerata la realtà della corresponsabilità di più insegnanti nello svolgimento delle attività educative e, quindi, nella valutazione degli alunni, più progetti di sperimentazione si sono posti il problema che la valutazione medesima si adegui alle finalità educative della sperimentazione della scuola a pieno tempo.

Nel rispetto delle norme vigenti in materia di documenti scolastici (ivi compresa la loro compilazione), sono state considerate alcune soluzioni:

a) introdurre, derivandoli dalle ipotesi di lavoro dei progetti di SCUOLA a pieno tempo formulati dal gruppo degli insegnanti impegnati nella sperimentazione e concordati sia con il direttore didattico che con l'ispettore, metodi e atti interni di valutazione relativi al processo di maturazione e di profitto degli alunni.

In ogni caso, al termine dell'anno scolastico e nel caso di trasferimento ad altra scuola nel corso dell'anno, è stata, né poteva essere altrimenti, rilasciata all'alunno, compilata in ogni sua parte, la pagella, cioè il documento ufficiale prescritto dalle norme vigenti, alle quali non è consentito derogare;

b) nei casi di sperimentazione di nuovi atti interni, che in un prosieguo di tempo sarebbero destinati a sostituire il registro di classe, quest'ultimo è stato ugualmente e debitamente compilato in ogni sua parte, come prescritto dalle norme vigenti.

6. **Libri di testo.**

Nell'avvio verso una realtà scolastica nuova, quale si va configurando attraverso la sperimentazione del pieno tempo, i libri di testo — letture e sussidiari — sono stati da alcuni insegnanti considerati strumenti non sufficienti e non pienamente adeguati alla dilatazione della esperienza educativa del fanciullo.

Poiché i libri di testo non possono, in relazione alle norme vigenti, essere soppressi per iniziativa di singoli insegnanti o di singole scuole, nessun progetto formulato diversamente ha avuto la approvazione delle autorità scolastiche. Peraltro, ferma restando la osservanza di cui sopra, nulla vieta che insegnanti impegnati nella sperimentazione, previo accordo con la propria direzione didattica, si avvalgano di libri vari della biblioteca di classe e di scuola in aggiunta ai libri di testo per lo svolgimento del programma.

* * *

Si prega disporre che le comunicazioni fatte con la presente nei paragrafi 11 e 111 vengano portate a conoscenza degli ispettori scolastici e dei direttori didattici e, per loro tramite, degli insegnanti impegnati nella sperimentazione.

p. Il Ministro

■ C. M. n. 151 del 28 giugno 1974, prot. n. 4598/15.— Programma per lo svolgimento nell'anno scolastico 1974/75 di attività integrative e insegnamenti speciali con il fine dell'avvio della realizzazione della scuola a tempo pieno (art. 1 della legge 24 settembre 1971, n. 820 per l'anno scolastico 1974/75).

1. — La sperimentazione di attività integrative e insegnamenti speciali, ai sensi dell'art. 1 della legge 24 settembre 1971, n. 820, come avvio della

scuola elementare a tempo pieno, ha testé concluso il secondo anno di prova in tutte le province.

Relativamente all'anno scolastico 1972/73, è stata effettuata una rilevazione sui singoli progetti di lavoro, elaborandone i dati e le notizie e riferendone alla 3^a Sezione del Consiglio Superiore della P. I. e quindi — come richiesto dall'ultimo comma dell'art. 1 della legge n. 820 — in Parlamento.

Per l'anno scolastico 1973/74, è stata del pari promossa una rilevazione, attualmente in corso e che costituirà oggetto di una nuova relazione al Parlamento.

2. — L'anno scolastico 1974/75, per quanto concerne la materia, sarà caratterizzato da una ulteriore fase sperimentale, la quale appunto dovrebbe concludersi con detto anno scolastico ed offrire elementi conclusivi per la qualificazione di una successiva azione, quest'ultima a carattere programmatico e nell'ambito della applicazione dei provvedimenti delegati sulla scuola in corso di pubblicazione.

Per tale fatto, tenuto conto anche del **parere espresso** dalla 3^a Sezione del Consiglio Superiore a proposito dei risultati della 1^a rilevazione, restano valide per l'anno scolastico 1974/75 le « direttive di orientamento » di cui al D. M. 28 febbraio 1972 e le istruzioni in conseguenza diramate con circolare n. 58 (prot. 960/5) del 4 marzo 1972 e confermate con circolare n. 113 (prot. 1097/12) del 20 aprile 1973.

La presente pertanto comprende comunicazioni di carattere operativo per lo svolgimento del programma 1974/75 e per quanto concerne le <direttive> e le istruzioni avanti richiamate si limita a ricordare alcuni concetti fondamentali, perché dai medesimi non è possibile in alcun modo prescindere affinché l'ulteriore lavoro non venga meno ai suoi fini essenziali. Si desidera infatti puntualizzare:

— la necessità che una sperimentazione seria non indulga a forme di spontaneismo e improvvisazione, anche se volenterose, né a proposte insufficientemente motivate e non ispirate alle considerazioni di massima e alle condizioni di fatto indispensabili, delle quali fanno cenno le direttive di orientamento;

— l'importanza che assume l'idoneità dei locali e degli spazi in genere, nella organizzazione di una giornata scolastica che risponda alle effettive esigenze di una piena educazione. Ciò in quanto tale idoneità condiziona il tipo di sperimentazione;

— l'importanza educativa che assume, nella nuova realtà scolastica, il momento della refezione, e pertanto l'organizzazione della medesima. Ciò ha valore nel caso che il progetto preveda la effettuazione della refezione;

— l'esigenza che i progetti di sperimentazione coinvolgano, in collaborazione responsabile, tutti gli insegnanti che li dovranno realizzare, siano essi destinati ad attività scolastiche di programma normale o ad attività integrative e insegnamenti speciali. Ciò in quanto il progetto di scuola a tempo pieno non può che essere considerato, dagli operatori scolastici, come progetto globale educativo:

— l'esigenza che le famiglie siano sempre più interessate all'esperimento, al fine di renderlo più completo ed efficiente. Ciò in quanto non è possibile concepire in prospettiva la scuola a pieno tempo senza considerare, in tale orizzonte, l'apporto di collaborazione delle famiglie che desiderano fare usufruire di tale scuola i propri figli.

3.— Nei ruoli organici magistrali dei singoli Proweditorati agli studi risultano istituiti posti di insegnante elementare ai sensi dell'art. 1 della legge 24 settembre 1971, n. 820. Per il loro funzionamento nell'anno scolastico 1974/75 i Proweditori non debbono attendere alcuna nuova comunicazione ministeriale.

I posti predetti fanno già parte degli organici magistrali, anche se — con riguardo alla sperimentazione in corso — non è ancora definitiva la sede di funzionamento. In relazione a tale fatto e come peraltro è stato disposto nella impostazione del programma relativo all'anno scolastico 1973/74, qualora sussistano concreti elementi probatori e conclusivi per non proseguire o per ridurre la sperimentazione di cui all'art. 1 della legge n. 820 in alcuni plessi scolastici, è possibile — in presenza di richieste e per le quali una determinazione favorevole si appalesi urgente ed opportuna — considerare con decorrenza 1° ottobre p. v. la utilizzazione dei posti così disponibili o per l'aumento dei posti di cui all'art. 1 della legge n. 820 già funzionanti in altri plessi interessati alla sperimentazione oppure per la assegnazione di posti in parola a nuovi plessi da interessare alla sperimentazione medesima. I Proweditori formuleranno le relative proposte, avvalendosi dell'unito *prospetto A*.

4.— La presente circolare richiede l'invio di proposte per un periodo di tempo in cui: *a)* già saranno conosciute le assegnazioni ministeriali di nuovi posti di insegnante elementare ai sensi dell'art. 12 della legge 24 settembre 1971, n. 820, in dipendenza delle richieste formulate a termini della C.M. (Direlem, Div. 111) n. 25 (705/3) del 1° febbraio 1974; *b)* saranno altresì conosciuti nelle linee essenziali i dati relativi alle iscrizioni degli alunni per l'anno scolastico 1974/75.

Ciò stante, con riferimento alla valutazione di singole esigenze e situazioni ambientali, si potrà verificare la opportunità di utilizzare ai sensi dell'art. 1 della legge n. 820, posti già funzionanti per attività scolastiche di programma normale.

I Proweditori agli studi, che abbiano proposte da formulare in tale senso, sintetizzeranno le medesime, avvalendosi dell'unito *prospetto B*.

5.— Successivamente alle istruzioni impartite con ministeriale n. 1482 dell'11 agosto 1973, il programma del corrente anno scolastico 1973/74 venne integrato nel settembre-ottobre con l'assegnazione di altri posti ai sensi dell'art. 1 della legge n. 820, con funzionamento limitato provvisoriamente all'anno scolastico 1973/74.

I posti in parola saranno confermati definitivamente in organico, con

decorrenza 1° ottobre p.v. e sempre ai sensi dell'art. 1 della legge n. 820, qualora ciò venga richiesto.

Essendo opportuno definire con sollecitudine tale questione, si pregano i Proweditori interessati di avanzare subito per telegramma la richiesta di cui sopra, indirizzando al Ministero — Direlem, Div. 111 —. Il Ministero risponderà del pari telegraficamente.

6. — Ricordando quanto è accennato nel 1° cpv. del n. 2 e tenuto conto della limitatezza delle disponibilità di bilancio, il programma 1974/75, per quanto concerne la estensione della sperimentazione in oggetto, si orienterà verso quelle richieste che, oltre ad essere rispondenti ai requisiti e ai criteri delle « direttive » e delle « istruzioni » richiamate nel n. 2, risultino motivate e conclusive di giudizio positivo circa l'urgenza e l'opportunità di un loro eventuale accoglimento. Ciò comporta responsabile valutazione delle singole richieste e loro comparazione al fine della priorità di accoglimento.

Non sono pertanto da avanzare al Ministero proposte che non conseguano da progetti di lavoro corrispondenti a quanto sopra.

Le proposte, dirette ad ottenere la istituzione di nuovi posti di insegnante elementare, a decorrere dal 1° ottobre p.v. e ai sensi dell'art. 1 della legge 24 settembre 1971, n. 820, saranno articolate come segue:

a) proposte relative a scuole in cui è già in atto la sperimentazione e per le quali si chiede l'estensione ad altre classi o ad altri plessi. Tali proposte saranno sintetizzate nell'unito *prospetto C*, con elencazione secondo ordine di priorità;

b) proposte relative a scuole ancora non interessate dalla sperimentazione in parola. Tali proposte saranno sintetizzate nell'unito *prospetto D*, con elencazione secondo ordine di priorità.

Ai fini della priorità, si pone in evidenza che la medesima è da offrirsi e in tale senso si orienterà il Ministero nella assegnazione dei posti) alle zone scarsamente sviluppate ed a quelle caratterizzate da incremento di urbanizzazione per effetto di emigrazione interna. Ciò stante, le proposte nei prospetti C e D sono riferite a zone di cui sopra, dovranno essere altresì contrassegnate con asterisco. Lo stesso vale per i prospetti A e B.

7. — Relativamente a posti per classi differenziali, è stata rilevata una accentuazione dell'orientamento verso una fase sperimentale di trasformazione sempre più caratterizzata nell'ambito e nello spirito dell'art. 1 della legge 24 settembre 1971, n. 820.

Nei casi in cui tale fase sperimentale abbia concluso positivamente nel senso di cui sopra, i Proweditori agli studi, in occasione della presente circolare, potranno formulare proposte per la soppressione di posti di classe differenziale e la concomitante istituzione di posti di cui all'art. 1 della legge n. 820.

I Proweditori formuleranno le *eventuali* relative proposte, avvalendosi dell'unito *prospetto E*.

8.— Le proposte, di cui ai prospetti A, B, C, e D, consteranno di un piano di lavoro nel quale— per singola località— sta dettagliato quanto attiene alle attività e agli insegnamenti prescelti, all'orario, alla disponibilità di locali adatti e di adeguate attrezzature, alla previsione di disponibilità della necessaria organizzazione assistenziale.

I prospetti A (vedi n. 3), B (vedi n. 4), C (vedi n. 6), D (vedi n. 6), ed E (vedi n. 7), accompagnati da unica relazione, saranno rimessi al Ministero (Direzione generale istruzione elementare — Div. 111) entro il 10 agosto p. v. Si prevede tale data, in quanto questo Ufficio conosce che già le Autorità scolastiche sono in possesso di elementi qualificanti in ordine a proposte di cui trattasi.

Non si richiede l'invio di ulteriori atti, e in particolare dei singoli progetti di lavoro, dai quali sono conseguite le proposte: i progetti resteranno infatti disponibili presso i Proweditorati, perché — ove necessario — potrà essere fatta dal Ministero successiva richiesta di invio e soprattutto perché di essi possano prenderne conoscenza, in occasione delle loro visite, gli ispettori centrali,

Relativamente alle proposte di cui ai prospetti A, B, C, D ed E, il Ministero farà conoscere le proprie determinazioni nella prima metà di settembre. Ciò avrà luogo per telegramma e pertanto sin d'ora, ai fini della effettuazione del programma 1974/75 si richiamano le comunicazioni di cui al par. 111 della ministeriale n. 1842 dell'11 agosto 1973 relativa appunto alla esecuzione del precedente programma 1973/74.

9.— I singoli Proweditori agli studi, entro il 10 agosto p. v., rimetteranno alla Regione l'elenco delle sedi e dei plessi scolastici in cui nell'anno scolastico 1974/75 continuerà la sperimentazione di scuola a tempo pieno, indicando il numero degli alunni ed ogni altro elemento che consenta alla Regione di considerare le proprie determinazioni nel settore della assistenza scolastica. I Proweditori invieranno del pari alle Regioni copia delle proposte inoltrate al Ministero con riferimento alla presente circolare. Di questa circolare, peraltro, il Ministero invia direttamente copia alle Regioni e ai Commissari del Governo presso le medesime. Resta inteso che, nel rimettere nel prossimo settembre ai Proweditori le proprie determinazioni circa le proposte predette, il Ministero ne darà comunicazione alle Regioni.

10.— Anche per il programma 1974/75 è prevista l'assegnazione di fondi per sussidi didattici e l'aggiornamento degli insegnanti. A tale riguardo si fa presente quanto segue:

a) **Dotazione di sussidi didattici**

Per i posti già istituiti, ai fini dell'attività da svolgere nell'anno scolastico 1974/75, è assegnata la somma di L. 50.000 a posto. Su tale somma, L. 16.000 — quale acconto — graveranno sul corrente esercizio 1974 e saranno a carico del **cap. 1402**, in quanto dirette a fronteggiare principalmente, con inizio dell'anno scolastico, spese per materiale di consumo o materiali non

inventariabili (pag. 7 della circolare – Direlem, Div. 111 – n. 101, prot. n. 2153, del 12 aprile 1974).

Questo Ufficio, entro luglio accrediterà la somma in acconto corrispondente dal conteggio di cui sopra ed accrediterà sul *cap.* 5006 la somma residua, appena disponibili i fondi nell'esercizio 1975.

I Proweditori ripartiranno le somme accreditate, in conformità del criterio avanti accennato, fra i direttori didattici interessati. Per le modalità degli acquisti, si fa rinvio alla citata circolare n. 101.

Per i posti già funzionanti ai sensi dell'art. 1 della legge n. 820 presso scuole speciali, è prevista invece l'assegnazione di L. 200.000 a posto. Le relative somme, gravanti sul *cap.* 1401 (es. fin. 1974), saranno integralmente accreditate ai Proweditori agli studi nel mese di luglio e dai medesimi ripartite tra i direttori didattici interessati, in conformità del criterio di cui sopra.

Per i posti che, ai sensi dell'art. 1 della legge n. 820, potranno essere istituiti con decorrenza 1° ottobre p. v., è assegnata la somma di L. 150.000 a posto, di cui verrà accreditata in acconto ai Proweditori nel mese di settembre, per la ripartizione fra i direttori didattici interessati, una somma conteggiata in misura di L. 16.000 a posto (**cap.** 1402 es. fin. 1974) per fronteggiare principalmente con l'inizio dell'anno scolastico spese per materiali di consumo o materiali non inventariabili, come sopra è stato detto. La somma residua verrà accreditata sul *cap.* 5006, appena disponibili i fondi dell'esercizio 1975. Per i posti di scuola speciale sarà accreditata una somma pari a L. 250.000 a posto, integralmente nel mese di settembre, a carico del *cap.* 1401 (es. fin. 1974).

b) Iniziative di aggiornamento per gli insegnanti impegnati nella sperimentazione della scuola elementare a tempo pieno.

L'esperienza dei decorsi anni scolastici ha confermato la necessità di promuovere, anche per il 1974/75, adeguate iniziative di aggiornamento per gli insegnanti impegnati nella sperimentazione della scuola a tempo pieno. Si intendono interessati nella sperimentazione sia gli insegnanti destinati ad attività scolastiche di programma normale sia quelli destinati ad attività integrative e insegnamenti speciali.

Peraltro, mentre non si reputa opportuno dettare specifici criteri per l'attuazione di tali iniziative, sembra utile ricordare che:

1) appaiono più proficui **incontri periodici**, anziché corsi residenziali. Gli incontri periodici, infatti, corrispondono meglio a esigenze e finalità congruenti col carattere della sperimentazione, perché consentono di responsabilizzare l'insegnante nella scelta dei metodi e nella impostazione delle attività didattiche, di offrire l'occasione di un confronto di esperienze motivato da problemi di natura operativa, di qualificare l'opera dei docenti con un impegno di obiettiva verifica dei traguardi conseguiti, via via, nella scuola a tempo pieno;

2) non appare produttivo costringere **i contenuti delle iniziative di aggiornamento** in termini di sola didattica o di sola metodologia, perché fra l'altro la sperimentazione della scuola a tempo pieno vuol combattere ogni forma di dittaticismo.

Sembra più proficuo impostare le iniziative di aggiornamento, tenendo conto che l'opera promozionale della scuola a tempo pieno si innesta nel contesto delle esperienze sociali e culturali degli alunni interessati. La validità dei metodi assunti e delle strategie didattiche utilizzate va verificata in quel contesto.

I direttori didattici predisporranno nel prossimo ottobre, unitamente agli insegnanti impegnati nella sperimentazione, i *programmi* delle **iniziative**, precisando date e località degli incontri da effettuare. Di tali programmi, con l'unito *modello F* in duplice copia, essi daranno notizia ai Proweditori agli studi. Una delle copie, a cura degli stessi Proweditori agli studi, sarà inviata — entro il 10 novembre p.v.— alla Direzione generale istruzione elementare (Segreteria) che ne darà comunicazione all'Ufficio degli ispettori centrali. Si rende altresì noto che i programmi delle iniziative di aggiornamento, una volta predisposti dai direttori didattici e dagli insegnanti interessati, sono già attuabili.

Questo Ministero provvederà nel mese di luglio ad accreditare ai Provveditori i fondi necessari per fronteggiare le spese relative al periodo 1° ottobre — 31 dicembre 1974, sulla base di una somma pro capite (L. 20.000) per ciascun posto istituito ai sensi dell'art. 1 della legge n. 820, (ovviamente solo ai fini di un conteggio aritmetico, richiamandosi in ordine alla partecipazione degli insegnanti quanto è precisato nel 1° cpv. della lett. b) del n. 9).

* * *

La presente circolare, in quanto tiene conto della osservazione sulla esperienza mano a mano maturatasi con particolari caratteristiche da provincia a provincia, fa affidamento, responsabilizzandola sulla iniziativa in sede locale e ai vari livelli per le scelte che sono direttamente legate alle condizioni ambientali e pertanto già delinea chiaro orientamento verso una prospettiva di programmazione, nell'ambito provinciale come pure nell'ambito di zone più o meno ampie di una medesima provincia, sempre più qualificata e corrispondente ad una migliore valutazione delle condizioni predette.

* * *

Si prega di diramare la presente circolare agli ispettori scolastici, ai direttori didattici e ai sindaci dei Comuni della provincia, al fine di una opportuna diffusione.

Il Ministro: **Malfatti**

PROVVEDITORATO AGLI STUDI DI..

Prospetto A concernente proposte per l'utilizzazione, con decorrenza 1° ottobre 1974, in altri plessi interessati dalla sperimentazione di scuola a tempo pieno oppure in nuovi plessi da interessare a detta sperimentazione, di posti già istituiti ai sensi dell'art. 1 della legge 24 settembre 1971, n. 820 e che per l'anno 1974/75 cesseranno dal funzionare nel plesso di cui al precedente anno scolastico.

Direzione didattica (col. 1)	Plesso scolastico in cui funzionavano nell'anno 1973/74 i posti proposti per trasferimento (indicare altresì il totale dei posti di cui all'art. 1 della legge n. 820 funzionanti nel plesso) (col. 2)	Plesso scolastico nel quale si propongono di trasferire i posti di cui alla col. 2 (indicare in parentesi il numero dei posti che si propongono di trasferire) (col. 3)
---------------------------------	---	--

1)

2)

3)

4)

5)

ecc.

li

Il Provveditore agli studi

PROVVEDITORATO AGLI STUDI DI

Prospetto B, concernente proposte di utilizzare, a decorrere dal 1° ottobre 1974, per la sperimentazione di scuola a tempo pieno, posti già disponibili in organico e finora funzionanti per attività scolastiche normali.

Direzione didattica

Plesso in cui si propongono di utilizzare, per la sperimentazione di scuola a tempo pieno, posti di cui all'oggetto (riportare altresì in parentesi il numero di posti che si propongono a questo fine).

1)

2)

3)

4)

5)

ecc.

li

Il Provveditore agli studi

.....

PROVVEDITORATO AGLI STUDI DI

Prospetto C, concernente proposte per l'istituzione di nuovi posti di insegnante elementare, ai sensi dell'art. 1 della legge 24 settembre 1971, n. 820 e a decorrere dal 1° ottobre 1974, nei confronti di scuole già interessate alla sperimentazione di scuola a tempo pieno e per le quali si richiede l'estensione della medesima ad altre classi o ad altri plessi.

Direzione didattica	Indicazione della scuola già interessata alla sperimentazione (riportare in parentesi il numero delle classi già interessate alla sperimentazione rispetto al totale delle classi)	N.ro di posti di insegnante già in funzione ai sensi dell'art. 1 della legge n. 820 nell'anno 1973/74	Ulteriore numero di posti di insegnante di cui si chiede l'istituzione ai sensi dell'art. 1 (legge 820) (indicare in parentesi l'ulteriore numero di classi che sarà interessato dalla sperimentazione) ¹
---------------------	--	---	--

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)
- ecc.

li

Il Provveditore agli studi

.....

¹ Nel caso che i posti richiesti siano per scuola speciale, aggiungere la seguente indicazione: sc. spec.

PROVVEDITORATO AGLI STUDI DI

Prospetto D, concernente proposte per la istituzione di nuovi posti di insegnante elementare, ai sensi dell'art. 1 della legge 24 settembre 1971, n. 820 e a decorrere dal 1° ottobre 1974, nei confronti di scuole non ancora interessate alla sperimentazione di scuola a tempo pieno.

Direzione didattica	Indicazione della scuola che si propone di interessare alla sperimentazione (indicare in parentesi il totale delle classi in funzione)	N.ro delle classi di cui alla scuola predetta, che si propone di interessare alla sperimentazione.	N.ro dei posti di insegnante elementare che si propone di istituire ai sensi dell'art. 1 della legge n. 820 ¹
---------------------	--	--	--

1)

2)

3)

4)

5)

ecc.

li

Il Provveditore agli studi

.....

¹ Nel caso che i posti siano richiesti per la scuola speciale, aggiungere la seguente indicazione: sc. spec.

PROVVEDITORATO AGLI STUDI DI

Prospetto E, concernente proposte per la soppressione – a decorrere dal 1° ottobre 1974 – di posti per classi differenziali, in fase sperimentale per la trasformazione nell'ambito dell'art. 1 della legge 24 settembre 1971, n. 820, e la concomitante istituzione, a conclusione di detta fase sperimentale e con pari decorrenza, di posti ai sensi della citata disposizione legislativa.

Direzione didattica	Indicazione delle scuole con posti qualificati in fase sperimentale come in oggetto (riportare altresì in parentesi il totale dei posti in parola)	N.ro dei posti, di cui alla colonna precedente, di cui si chiede la soppressione e la concomitante istituzione, a decorrere dal 1° ottobre p.v., ai sensi dell'art. 1 della legge n. 820
---------------------	--	--

1)

2)

3)

4)

5)

ecc.

li

Il Provveditore agli studi

.....

Modello F, da compilarsi a cura dei direttori didattici e da vistare dal Provveditore agli studi, relativamente alle iniziative per attività di aggiornamento per insegnanti elementari interessati alla sperimentazione di scuola a tempo pieno.

PROVVEDITORATO AGLI STUDI
.....

DIREZIONE DIDATTICA
.....

- Articolazione dell'attività di aggiornamento:
.....
.....
.....
- Sede degli incontri:
.....
- Periodi e durata degli incontri:
.....
- Totale dei partecipanti: N.ro
 - a) insegnanti assegnati ai sensi dell'art. 1 della legge n. 820: N.ro
 - b) altri insegnanti interessati alla sperimentazione: N.ro
- Responsabile dell'attività:
.....
- Sintesi globale dei contenuti dell'aggiornamento:
.....
.....
.....

li

Il Direttore didattico
.....

Visto:
Il Provveditore agli studi
.....

l C. M. n. 206 del 29 luglio 1975, prot. n. 3479/17. — **Applicazione** degli artt. 1 e 12 della legge 24 settembre 1971, n. 820, per l'anno scolastico 1975-76.

Per gli anni scolastici 1972-73, 1973-74 e 1974-75, relativamente ai due programmi da realizzare con l'inizio di ciascun anno scolastico in applicazione degli artt. 1 e 12 della legge 24 settembre 1971, n. 820, sono state impartite istruzioni separatamente ed inoltre in ciascuno dei predetti anni scolastici il programma conseguente dall'art. 12 è stato autorizzato con anticipo rispetto a quello conseguente dall'art. 1. Ciò con riferimento al diverso carattere dei due programmi: quello ex art. 12, diretto a rendere esecutivi con interventi da esaurire entro un determinato arco di tempo i principi stabiliti da detta disposizione legislativa (numero minimo e massimo di alunni per monoclasse e pluriclassi delle scuole elementari); quello ex art. 1, diretto a promuovere lo svolgimento di attività integrative e insegnamenti speciali, da affidare con specifico compito ad insegnanti elementari statali, con lo scopo di concorrere all'arricchimento della formazione dell'alunno e all'avvio della realizzazione della scuola a tempo pieno.

Per quanto concerne il programma 1974-75 ex art. 12, la circolare n. 705/3 del 1° febbraio 1974, nel richiedere proposte, prevedeva (pag. 3, ultimo capoverso) che, in base ai provvedimenti adottati con i precedenti due programmi, la situazione degli organici magistrali, almeno nella maggioranza delle province, avrebbe assunto col nuovo programma precisi contorni di completezza e assestamento; si attendeva pertanto di conoscere e valutare quanto sarebbe emerso, sia pure in base alla disponibilità attuale di edifici per le scuole elementari, dalla impostazione e dalla realizzazione del programma medesimo.

Si riferisce che detto programma in primo luogo non ha più segnalato sensibile divario tra le proposte e le assegnazioni di nuovi posti. Ha fatto altresì rilevare che alcune province finora interessate dalla espansione degli organici, ormai richiedevano interventi di entità minore, altre non richiedevano qualificati interventi in attesa della realizzazione di nuovi edifici scolastici, altre (con riguardo ad alcuni grossi Comuni) segnalavano difficoltà di vario ordine per l'assestamento interno degli organici tra plessi siti rispettivamente in zone di espansione e recessione demografica, altre accentuavano indici di diminuzione nella popolazione scolastica, altre ancora difficoltà anche ambientali nel prosieguo dell'azione per il consolidamento delle pluriclassi in centri scolastici maggiori, altre segnalavano situazioni particolari per le quali veniva tuttora considerato il ricorso al funzionamento di scuole sussidiate, malgrado l'orientamento recessivo in materia. È stato altresì avvertito l'affievolimento nella richiesta di nuovi posti per scuole speciali,

È emersa quindi l'esigenza che, a mezzo di una valutazione comparativa delle varie situazioni locali nelle singole province, venga impostata a carattere programmatico e quindi con realizzazioni graduali nel tempo, anche una azione intesa, sia pure nell'ambito delle medesime province, a conseguire una migliore funzionalità e corrispondenza degli organici dopo l'asse-

stamento conseguito dalla applicazione dell'art. 12 della legge n. 820, in relazione alle esigenze di un riordinamento didattico finalizzato ad un più proficuo apprendimento dei singoli alunni e con riguardo alle difficoltà ambientali di particolari zone,

Per quanto concerne il programma 1974-75 ex art. 1, è stato osservato nel corso del suo svolgimento e sulla scorta dei dati raccolti con le rilevazioni sui due precedenti programmi che la situazione emergente dalle iniziative finora attuate come avvio alla realizzazione di una scuola elementare a tempo pieno, consente di distinguere ormai con chiarezza indicazioni, utili soprattutto ad impostare la ulteriore azione,

In alcune scuole infatti — per il concorso di condizioni favorevoli e comunque in aderenza alle « direttive di orientamento », e alle conseguenti istruzioni ministeriali — si è avuta una esperienza innovativa che ha interessato gli ordinamenti secondo una ipotesi di scuola nuova; in altre scuole invece — per ragioni spesso indipendenti dalla buona volontà degli operatori interessati — si è raggiunto solo un più alto livello di efficienza didattica nel quale non sempre si sono distinte con nitidezza le premesse per una scuola che possa qualificarsi come scuola a tempo pieno secondo una visione organica interessante ordinamenti, contenuti e metodi; in altre scuole infine si sono avute difficoltà a discostarsi operativamente dai livelli di un doposcuola.

È emersa quindi l'istanza di procedere preliminarmente ad una precisazione delle situazioni scolastiche locali determinatesi con la istituzione di posti di insegnante elementare ai sensi dell'art. 1 della legge n. 820 nei tre anni scolastici 1972-73, 1973-74 e 1974-75, concorrendo a tale precisazione — nell'ambito delle rispettive attribuzioni delimitate dalla legge — la valutazione degli Organi collegiali della scuola. Ciò al fine:

a) di una specifica verifica su alcune determinate ipotesi fondamentali conseguenti ai dati e agli orientamenti maturati nel triennio 1972-75 da svolgere nel quadro dell'indirizzo sperimentale indicato dal D.P.R. 31 maggio 1974, n. 419 e in genere della realtà determinata dalla mediata applicazione dei decreti delegati e che sia diretta ad esplicitare i criteri di univoca impostazione e di più efficace funzionamento di una scuola a tempo pieno;

b) di continuare in concomitanza, migliorandoli e anche intensificandoli, e promuovendone dei nuovi (questi ultimi con priorità laddove indici di ripetenza o di minore frequenza o di non completo profitto risultano localizzati con maggiore difficoltà ad una flessione), interventi educativi — a carattere integrativo — nell'ambito dell'art. 1 della legge 24 settembre 1971, n. 820 sempre più finalizzati a raccogliere gli interessi più sentiti dell'alunno e a stimolarne la dinamica dei processi di apprendimento.

Da quanto sopra appare che l'applicazione finora operata dagli artt. 1 e 12 della legge n. 820 abbia conclusivamente lumeggiato obiettivi e finalità convergenti: di tale fatto tiene conto la presente circolare ai fini di quanto si propone nell'anno scolastico 1975-76.

Art. 12 della legge 24 settembre 1971, n. 820.

Come già accennato, detta disposizione legislativa ha costituito oggetto di specifica programmazione, con graduale realizzazione nel *previsto* triennio 1972-73/1974-75.

Ad esplicitazione di quanto già detto, nell'anno scolastico 1974-75 l'assegnazione di nuovi posti per il titolo in parola si è circoscritta in misura circa del 75% solo in 22 province, quasi tutte caratterizzate da situazioni ambientali di urbanizzazione per effetto di emigrazione interna. Altre province poi, soprattutto nell'ambito del riordinamento interno dell'organico magistrale, hanno accentuato il consolidamento di scuole pluriclassi, anche se tale accentuazione per difficoltà varie non ha avuto il ritmo auspicabile.

Per quanto concerne l'ulteriore applicazione dell'art. 12 della legge 24 settembre 1971, n. 820, il Ministero, tenuto conto altresì dell'andamento delle iscrizioni nelle varie province per l'anno 1975-76, ritiene che in tale anno si presenterà più che altro l'istanza di provvedere ad interventi di limitata entità conseguenti solo a situazioni marginali in alcune province, emergenti peraltro da criteri già seguiti nei precedenti tre anni.

Quanto appresso illustra il concetto in base al quale operare nella fattispecie per l'anno scolastico 1975-76.

La circolare n. 25 (prot. 705/3) del 1° febbraio 1974, concernente le proposte di nuove istituzioni di posti di insegnante elementare ai sensi dell'art. 12 della legge n. 820 per l'anno scolastico 1974-75, richieste fra l'altro ai Proweditori agli studi una relazione nella quale fosse in particolare illustrata l'azione svolta in sede del riordinamento dell'organico magistrale decorrente dal 1° ottobre 1974, per il recupero di posti e la loro riutilizzazione.

Questo Ufficio si riserva di fare oggetto di indagine statistica nel prossimo ottobre su quanto ulteriormente sia stato possibile realizzare con il riordinamento effettuato col 1° febbraio 1975 (cioè al momento della pubblicazione della ordinanza sul movimento magistrale 1975-76). Si ha peraltro conoscenza che successivamente alle iscrizioni per l'anno 1975-76 si è presentata in più province l'opportunità di una ulteriore revisione dell'organico.

In virtù del riordinamento avanti richiamato, e in particolare della 2^a fase del medesimo, è ora possibile nelle province, che non abbiano a chiedere nuovi posti di insegnante elementare ai sensi dell'art. 12 della legge n. 820, considerare quanti dei posti, oggetto del recupero conseguente al riordinamento, sono riutilizzabili nell'anno 1975-76 per soddisfare in altre sedi necessità nell'ambito dell'art. 12 e, nel caso di ulteriore disponibilità, per interventi ai sensi dell'art. 1 della legge n. 820.

Potrà anche verificarsi che alcune delle province finora maggiormente interessate dalla assegnazione di nuovi posti ai sensi dell'art. 12 della legge n. 820 abbiano tuttora necessità marginali da soddisfare. In tale caso, i Proweditori agli studi delle province in parola, che già sono in possesso dei necessari elementi, sintetizzeranno la richiesta in *apposito modello (allegato A)*.

Come già detto, il Ministero per quanto nella fattispecie non prevede uno specifico programma e pertanto darà risposta per telegramma entro il 9 settembre, nei limiti delle possibilità, ai singoli Proweditori agli studi per le richieste che perverranno come sopra non oltre il 3 settembre alla Direzione generale istruzione elementare (Div. 111).

Art. 1 della legge 24 settembre 1971, n. 820

Tale materia è articolata nella presente circolare in quattro paragrafi.

Paragrafo 1.

I ruoli organici magistrali dei Proweditorati agli studi comprendono posti di insegnante elementare istituiti ai sensi dell'art. 1 della legge 24 settembre 1971, n. 820 per le finalità di cui alla medesima disposizione legislativa. Tali posti fanno già parte dei predetti organici, anche se con riguardo alla loro sperimentazione non è definita la *sede* di funzionamento.

Per quanto concerne gli adempimenti da promuovere per l'anno scolastico 1975-76, è preliminare una verifica nelle *single sedi*, onde stabilire in base alla valutazione del lavoro già compiuto e alle nuove esigenze, se la sperimentazione dei posti in parola sia:

- da proseguire nell'ambito del numero dei posti disponibili e nei limiti delle classi già interessate alla sperimentazione;
- da proseguire con riduzioni nel numero dei posti o in quello delle classi;
- da proseguire con l'assegnazione di altri posti, *reperibili nel medesimo organico provinciale*, ivi compreso il caso della estensione della sperimentazione ad altre classi (il paragrafo 11 tratta l'ipotesi della occorrenza di nuovi posti);
- da non proseguire.

La verifica non può che ispirarsi alle « direttive di orientamento » di cui al D. M. 28 febbraio 1972 e alle istruzioni in conseguenza diramate con circolare n. 58 (prot. 960/5) del 4 marzo 1972 e confermate con circolare n. 113 (prot. 1097/12) del 20 aprile 1973. I concetti fondamentali delle « direttive » e delle istruzioni debbono essere tenuti presenti in sede della verifica, perché — come già detto in occasione del precedente programma — dai medesimi non è possibile prescindere senza che l'ulteriore lavoro si impoverisca e quindi venga meno ai suoi fini essenziali. Occorre in particolare puntualizzare in sede della verifica:

- la necessità che la sperimentazione non indulga allo spontaneismo e alla improvvisazione, e sia invece ispirata alle considerazioni di massima e alle condizioni di fatto indispensabili, delle quali fanno cenno le « direttive di orientamento »;
- l'importanza che assume l'idoneità dei locali e degli spazi in gene-

re, nella organizzazione di una giornata scolastica che risponda alle effettive esigenze di una piena educazione. Ciò in quanto tale idoneità condiziona la sperimentazione;

— l'importanza educativa che assume, nella nuova realtà scolastica il momento della refezione, e pertanto l'organizzazione della medesima. Ciò ha valore nel caso che il progetto preveda la effettuazione della refezione;

— l'esigenza che i progetti di sperimentazione coinvolgano, in collaborazione responsabile, tutti gli insegnanti che li dovranno realizzare, siano essi destinati ad attività scolastiche di programma normale o di attività integrative e insegnamenti speciali. Ciò in quanto il progetto di scuola a tempo pieno deve essere considerato, dagli operatori scolastici, come progetto educativo globale;

— la scelta degli insegnanti in relazione al possesso dei requisiti e delle attitudini occorrenti;

— l'esigenza che le famiglie siano sempre più interessate all'esperimento, al fine di renderlo più completo ed efficiente, anche tramite i consigli di interclasse e i consigli di circolo.

Per la verifica e le conseguenti determinazioni viene indicata la seguente procedura, da esaurire nell'ordine e nel periodo di tempo 9-25 settembre: parere dei consigli di interclasse, parere del consiglio di circolo, proposta del collegio dei docenti. inoltra di tale proposta. corredata dei predetti pareri, al Proweditore agli studi da parte del direttore didattico, parere dell'ispettore tecnico periferico sulle singole proposte, relazione *collegiale* al Proweditore agli studi degli ispettori tecnici periferici sul complesso delle proposte avanzate dai direttori didattici; relazione conclusiva del Provveditore agli studi al Consiglio scolastico provinciale su tutte le proposte, provvedimento finale — sul complesso delle proposte — del Proweditore agli studi successivamente al parere del Consiglio. Il provvedimento del Provveditore, poiché — per quanto concerne il paragrafo I — non comporta aumenti all'organico magistrale, è esecutivo e non richiede quindi preventiva o successiva autorizzazione ministeriale.

Il Proweditore agli studi poi comunicherà subito alla Regione, per la parte attinente all'assistenza scolastica, le sedi, i plessi scolastici e il numero degli alunni interessati dallo specifico programma di cui al paragrafo I.

Al Ministero (Direzione generale istruzione elementare, Div. 111) sono poi da inviare, per documentazione, dai Proweditori agli studi entro il 16 ottobre *le copie* dei seguenti atti:

— relazione collegiale degli ispettori tecnici periferici al Proweditore agli studi;

— relazione conclusiva del Proweditore agli studi al Consiglio scolastico provinciale;

— parere del Consiglio scolastico provinciale;

— provvedimento finale del Provveditore agli studi

Paragrafo 11.

La valutazione alla quale il precedente paragrafo ha fatto invito, con richiamo alle «direttive di orientamento», alle istruzioni che le accompagnano e alle risultanze emerse dal lavoro fin qui compiuto, ai fini della verifica da operare nelle sedi finora interessate dalla sperimentazione di cui all'art. 1 della legge n. 820, viene riproposta in questo paragrafo, relativo a richieste che possono essere avanzate per l'assegnazione di nuovi posti (*in aggiunta cioè all'organico magistrale*) da istituire ai sensi dell'art. 1 della legge n. 820, per:

a) scuole in cui è già in atto la sperimentazione e per le quali si chiede l'estensione ad altre classi o ad altri plessi. Si ripete che le proposte sub a) sono da avanzare soltanto qualora siano in perfetta corrispondenza alle «direttive di orientamento» e alla relative istruzioni. Avranno la precedenza le proposte che considerano la sperimentazione in tutte le classi del plesso;

b) scuole non ancora interessate dalla sperimentazione in parola. Anche per queste proposte si richiede la perfetta corrispondenza alle «direttive» e alle istruzioni sopra richiamate. Avranno del pari la precedenza le proposte relative a plessi completi.

Le proposte per a) e b) sono da inoltrare secondo ordine di priorità, avvertendosi che nella elencazione sono da contrassegnare con crocetta o asterisco le proposte relative a zone scarsamente sviluppate ed a quelle caratterizzate da urbanizzazione per effetto di emigrazione interna.

Per le proposte sub a) e b) viene indicata la seguente procedura, da esaurire nell'ordine e nel periodo di tempo 9-25 settembre: parere dei consigli di interclasse, parere del consiglio di circolo, proposta del collegio dei docenti, inoltre di tale proposta, corredata dai predetti pareri, al Provveditore agli studi da parte del direttore didattico, parere motivato dell'ispettore tecnico periferico sulle singole proposte con particolare riguardo ai criteri per la scelta degli insegnanti, relazione *collegiale* al Provveditore agli studi degli ispettori tecnici periferici sul complesso delle proposte, relazione conclusiva del Provveditore al Consiglio scolastico provinciale e concomitante invio al Ministero (Direzione generale istruzione elementare, Div. 111) dei seguenti atti: copia della relazione collegiale degli ispettori tecnici periferici, copia della relazione del Provveditore al Consiglio scolastico provinciale, prospetti sintetici conformi ai modelli di cui agli *allegati B e C*.

Il Ministero farà conoscere telegraficamente entro il 7 ottobre le proprie determinazioni, oviamente nei confronti delle proposte risultanti dai prospetti sintetici (B e C) che gli perverranno non oltre il 30 settembre. Le proposte avranno seguito nell'ambito del numero dei posti che potrà essere assegnato dal Ministero e per la scelta delle sedi secondo le indicazioni emerse dal parere del Consiglio scolastico provinciale.

Il Provveditore agli studi poi comunicherà subito alla Regione, per la parte attinente alla assistenza scolastica, le sedi, i plessi scolastici e il numero degli alunni interessati dallo specifico programma, distinto per a) e b), di

cui al paragrafo II. Copia della relativa lettera sarà del pari inviata, ai fini di documentazione, al Ministero (Direzione generale istruzione elementare, Div. 111).

Paragrafo 111

La presente circolare più volte ha fatto cenno all'attenzione da porre sulle zone scarsamente sviluppate e su quelle caratterizzate da incremento di urbanizzazione per effetto di emigrazioni interne. Analogo concetto è stato svolto nella precedente circolare n.151(4598/15) del 28 giugno 1974, con il medesimo invito a preferire per quanto possibile, nei programmi ai sensi dell'art. 1 della legge n. 820, plessi siti in dette zone. In queste ultime le difficoltà sono state maggiori, risultandone condizionate alcune iniziative assunte nell'ambito dei citati programmi. D'altra parte l'attenzione deve permanere sempre viva sugli indici di ripetenza e sulle cause di minore profitto. Secondo tali indici:

a) riguardo alle medie regionali, la percentuale dei ripetenti, calcolata sugli iscritti a tutte le classi del corso, è risultata inferiore al 4% in quasi tutte le regioni settentrionali e centrali, superiore a detta percentuale nelle regioni meridionali, con punte più elevate in Campania (7,93%), Calabria (9,38%) e Sicilia (10,02%);

b) riguardo alle aree geografiche, il fenomeno si delinea con un andamento percentuale crescente dal nord al sud (2,56% nel nord, 2,75% nel centro e 7,63% nel meridione) con una percentuale nazionale del 4,66%;

c) gli indici di ripetenza in 1^a classe, a differenza di quelle delle altre classi, segnalano una maggiore resistenza alla recessione e pertanto nel confronto riportano annualmente minori percentuali di flessione.

Quanto sopra è a conoscenza degli operatori scolastici: viene qui esplicitato per richiamare l'attenzione su quanto segue.

Alle difficoltà ambientali di vario ordine, proprie delle zone avanti richiamate, corrispondono ostacoli di carattere programmatico e operativo che, in previsione di quanto meglio si potrà operare con provvedimenti legislativi, impongono che nell'ambito delle presenti strutture e delle attuali disponibilità finanziarie sia avviata una azione peraltro di proporzioni e contorni definiti che venga incontro alle necessità più urgenti e favorisca il superamento delle disfunzioni caratterizzate in particolare da maggiore resistenza alla recessione di cui sopra. Nelle zone anzidette, accompagnandosi il problema a carenza nelle strutture, è più difficile ipotizzate ed attuate interventi già finalizzati verso la realizzazione di una scuola a tempo pieno: comunque (e ancora al riguardo può soccorrere lo spirito dell'art. 1 della legge n. 820) è da porre mente a quanto è possibile intanto fare per meglio contribuire « all'arricchimento della formazione dell'alunno » (tanto leggesi nella citata disposizione legislativa).

Ciò stante, il Ministero — nel richiederne la collaborazione — sottopone agli operatori scolastici delle zone in cui più sono avvertite carenze ambien-

li e strutturali del genere accennato, le seguenti proposte operative per l'anno 1975-76.

Già fin dall'inizio dell'anno scolastico, quando cioè potranno emergere nella loro concretezza elementi e dati probatori, il collegio dei docenti, sentiti i pareri del consiglio di circolo e dei consigli di interclasse e tenendo altresì conto delle disponibilità edilizie e assistenziali e delle esigenze dell'ambiente e delle famiglie, potrà programmare — elaborando apposito piano — interventi didattici e formativi individualizzati anche a carattere integrativo, i cui tempi e modi di svolgimento siano correlati alle esigenze delle classi e dei singoli alunni, con particolare riguardo ai ripetenti e a quelli con difficoltà nel profitto.

Viene posto con quanto sopra un problema da affrontare e svolgere con l'esclusivo impiego di insegnanti elementari statali.

Il piano di attività, oggetto del programma, e il relativo piano orario sono predisposti dal collegio dei docenti, il quale peraltro, al fine di un esame preliminare e di dettaglio, opportunamente può articolarsi in équipes di insegnanti per corso o per ciclo o per classi e cicli paralleli a seconda del numero dei plessi, degli alunni e conseguentemente del numero delle classi del circolo e dei singoli plessi.

Essendo la materia devoluta all'esame degli organi avanti richiamati ed a una valutazione di situazioni ambientali, al momento viene solo fatto presente quanto segue:

a) ogni classe conserverà la sua unità per l'attività didattica basilare, mentre potrà articolarsi unitamente ad altre classi in gruppi affini per attività specifiche o per interventi didattici e formativi individualizzati, anche a carattere integrativo o di sostegno, al fine di una normalizzazione del profitto, i cui tempi e modi di svolgimento siano correlati alle esigenze dei singoli alunni;

b) il piano di attività, di cui al programma, è da svolgersi dagli insegnanti in assegnazione al circolo, con l'ausilio — ove occorrenti e richiesti — di altri insegnanti, in possesso dei necessari requisiti, da nominare ai sensi dell'art. 1 della legge n. 820. Tutti gli insegnanti sono tenuti all'orario di insegnamento di 24 ore settimanali, come prescritto;

c) il piano di attività consegnerà, sempre ai fini di una normalizzazione del profitto, dallo sviluppo del normale « curriculum » generale e potrà riguardare anzitutto il pieno possesso degli elementi necessari per l'uso della lingua e delle elementari conoscenze logico-matematiche, la conoscenza della civiltà umana, l'educazione artistica e musicale. Un **adeguato spazio è da fare alla educazione fisica.**

Quanto sopra non si dissocia purtroppo da determinate disponibilità edilizie ed assistenziali. Nel quadro peraltro di una migliore o nuova terapia d'urto, laddove ripetenza o minore profitto denotano rilevanze, è da provvedere anche se con interventi più circoscritti. Si fa riferimento al riguardo ad iniziative di « sostegno » in favore di alunni che, al fine della normalizzazione del loro profitto, lungo il corso dell'anno scolastico, possano averne

bisogno, richiedendo interventi più individualizzati. Queste iniziative o attività di sostegno possono richiedere che *in parte* dell'orario giornaliero gli alunni interessati, che restano organicamente inseriti nelle classi di appartenenza, vengano riuniti in gruppi mobili, di regolare poco numerosi, e affidati ad insegnanti di classe o ad altri insegnanti nominati ai sensi dell'art. 1 della legge n. 820.

Il Ministero desidera che, soprattutto nei circoli didattici dove la questione si pone per le ragioni sopraddette, da parte dei consigli di interclasse, consigli di circolo e collegio dei docenti nel mese di settembre costituisca oggetto di esame la materia di cui al paragrafo **111** per un suo opportuno approfondimento, anche ai fini operativi,

È dato incarico agli ispettori tecnici periferici, secondo piano organizzativo da concretare in apposita riunione con il Proweditore agli studi, di raccogliere nella seconda metà di ottobre elementi, dati e proposte su quanto sopra, presso i circoli didattici che abbiano scuole nelle quali il problema di cui al paragrafo 111 si ponga con particolare istanza. Gli ispettori tecnici periferici faranno poi una verifica *collegiale* delle loro risultanze, per poi trattarne nel mese di novembre in riunioni a livello regionale o pluriregionale con l'intervento di un ispettore tecnico centrale. Previa valutazione di quanto emergerà conclusivamente dalle riunioni di cui sopra e che ovviamente terrà conto dell'esame compiuto a livello di circolo e a livello provinciale, saranno impartite dal Ministero le necessarie istruzioni, ivi comprese quelle relative ad alcune province che potranno richiedere l'assegnazione di altri insegnanti elementari statali in aggiunta a quelli in organico al circolo.

Paragrafo IV

La presente circolare fa cenno nella introduzione alla opportunità di fare confluire, *mediante apposito programma a livello nazionale*, la sperimentazione specifica finora operata in applicazione dell'art. 1 della legge n. 820, nella sperimentazione di più vasta possibilità innovativa di cui all'art. 3 del D. P. R. 31 maggio 1974, n. 419.

Si preannuncia, in attesa di istruzioni più particolareggiate che saranno diramate nella terza decade di ottobre, cioè quando avrà intanto trovato attuazione quanto disposto nei paragrafi I e II, che per detto programma sperimentale a livello nazionale sono previste le seguenti modalità di massima:

A) Prescegliere un sufficiente articolato campione di scuole entro il limite massimo di 60 unità, da fare operare a norma dell'art. 3 del D. P. R. n. 419, con finalità relative alla verifica sulla portata della validità delle innovazioni introdotte in scuole elementari in applicazione dell'art. 1 della legge n. 820, e in particolare per ciò che concerne la formazione integrale della personalità del fanciullo con debito riferimento alla promozione dell'apprendimento in rapporto alla sua struttura psico-fisica e ai contenuti della odierna realtà socio-culturale.

La selezione sarà effettuata tra le scuole impegnate nella applicazione

dell'art. 1 della legge n. 820, preferendo quelle interessate a detta applicazione con un intero plesso o una consistente e significativa parte di questo e che inoltre dispongano di adeguate strutture edilizie e spazi all'aperto.

La selezione inoltre risponderà anche alla esigenza di una campionatura sotto il profilo socio-ambientale e a tale fine appaiono idonei i seguenti due criteri di distribuzione territoriale:

a) per aree geografiche (linea di massima: 15 scuole nel nord Italia occidentale; 10 scuole nel nord Italia orientale; 15 scuole nell'Italia centrale; 20 scuole nell'Italia meridionale e isole);

b) per collocazione territoriale e socio-economica:

- scuole urbane;
- scuole urbane in zone socio-economiche depresse;
- scuole della periferia urbana;
- scuole in zone prevalentemente rurali;
- scuole consolidate (queste ultime in relazione al processo in atto per il consolidamento di piccoli plessi).

B) Avanti è stato accennato alle finalità della sperimentazione alla quale saranno chiamate a cimentarsi, con la collaborazione degli ispettori tecnici, alcune scuole interessate alla applicazione dell'art. 1 della legge n. 820. Verranno in tale sede affrontati, in particolare, problemi di organizzazione scolastica, dei quali alcuni si prestano ad interventi operativi nell'ambito della normativa in atto e altri potranno ipotizzare provvedimenti legislativi.

Poiché è ampia la gamma delle ipotesi sperimentali, ne vengono fin d'ora delineate alcune che sostanzialmente tengono presente quanto disposto dall'art. 1 della legge n. 820, il quale prevede: arricchimento delle attività scolastiche, maggiore durata della permanenza dell'alunno a scuola, aumento del numero dei docenti con compiti specifici, rinnovati rapporti interpersonali e collaborativi tra tutti gli educatori del plesso,

Le ipotesi sperimentali che qui appresso vengono delineate, sono da verificare particolarmente in rapporto agli effetti sulla personalità del fanciullo sotto l'aspetto dello sviluppo fisio-psichico, sociale, comportamentale e dell'incremento delle capacità intellettuali e creative,

1) Ipotesi sull'aumento delle attività scolastiche:

- a) positività o meno dell'aumento delle attività scolastiche;
- b) criteri di scelta delle nuove attività.
- c) nuove attività in rapporto alle tradizioni e caratteristiche della comunità;
- d) esaustività o meno del complesso delle attività in rapporto allo sviluppo totale della personalità.

2) Ipotesi su nuovi moduli organizzativi e metodologici:

- a) insegnamento per aree culturali e per materie;
- b) classi suddivise in gruppi di lavoro (attività integrate nell'ambito di ciascuna classe):

- classi aperte (costituzione di gruppi con alunni di classi parallele);
- interclasse (formazione di gruppi di alunni anche di classi non parallele per lo svolgimento di particolari attività educative),

3) Ipotesi relative al maggior tempo scolastico:

- a) positività o negatività del maggiore tempo scolastico nei riguardi dei rapporti affettivi e parentali;
- b) positività o negatività del maggiore tempo scolastico in rapporto all'affaticamento mentale, fisico e psichico dell'alunno.

4) Ipotesi relative ai tempi di frequenza e ai ritmi operativi:

- a) articolazione della giornata scolastica in due periodi: primo, per le attività curricolari; secondo, per le attività extracurricolari;
- b) articolazione della giornata scolastica per materie e attività affidate ad insegnanti diversi;
- c) unitarietà della giornata scolastica con integrazione delle attività curricolari ed extracurricolari nell'ambito di settori culturali e operativi;
- d) altre forme di organizzazione della giornata scolastica.

5) Ipotesi sulla pluralità dei docenti e i loro rapporti funzionali:

- a) completamento del periodo di normale insegnamento curricolare svolto dall'insegnante di classe mediante intervento di più insegnanti operanti per attività extracurricolari in orario pomeridiano su base interclasse;
- b) impiego di più insegnanti per una stessa classe in orario diverso e per materie e attività distinte;
- c) collaborazione su base interdisciplinare di più insegnanti per gruppi di alunni.

6) Ipotesi di nuovi criteri e strumenti di valutazione,

7) Ipotesi di nuovi rapporti tra scuola, famiglia e comunità locale.

Come già detto, per la materia di cui al paragrafo IV saranno impartite successive istruzioni. Quanto viene esposto al riguardo nella presente circolare ha il fine precipuo di richiamare l'interesse degli operatori scolastici per l'attenzione che fin d'ora riterranno di offrire e per l'ulteriore approfondimento che ai vari livelli sarà loro richiesto.

* * *

Si pregano i Proweditori agli studi di portare subito a conoscenza la presente circolare degli ispettori tecnici e dei direttori didattici, con l'invito per questi ultimi affinché la circolare medesima sia proposta a tempo debito ai consigli di interclasse, al consiglio di circolo e al collegio dei docenti.

La circolare sarà portata a conoscenza delle Regioni, a cura del Ministero.

Il Ministro: *Malfatti*

PROVVEDITORATO AGLI STUDI DI..

Proposte per l'istituzione di nuovi posti di insegnante elementare ai sensi dell'art. 12 della legge 24 settembre 1971, n. 820, con decorrenza 1° ottobre 1975.

- 1) Posti per sdoppiamento di **monoclassi** n.
- 2) Posti per sdoppiamento di pluriclassi n.
- 3) Posti occorrenti, per monoclassi, in zone o **località** sprovviste di scuola n.

Totale

Comunicazioni eventuali (relative a richieste che non si configurano nei nn. 1, 2 e 3)

Il Provveditore agli studi

.....

PROVEDITORATO AGLI STUDI DI

Prospetto concernente proposte per l'istituzione di nuovi posti di insegnante elementare ai sensi dell'art. 1 della legge 24 settembre 1971, n. 820, nell'anno scolastico 1975-76, nei confronti di scuole già interessate alla sperimentazione di scuola a tempo pieno e per le quali si richiede l'estensione della medesima ad altre classi o ad altri plessi.

Direzione didattica	Indicazione della scuola già interessata alla sperimentazione (riportare in parentesi il numero delle classi già interessate alla sperimentazione rispetto al totale delle classi)	N.ro di posti di insegnante già in funzione ai sensi dell'art. 1 della legge n. 820 nell'anno 1974-75	Ulteriore numero di posti di insegnante di cui si chiede la istituzione ai sensi dell'art. 1 (legge 820) (Indicare in parentesi l'ulteriore numero di classi che sarà interessato dalla sperimentazione ¹)
1)			
2)			
3)			
4)			
5)			
ecc.			

Il Il Provveditore agli studi

¹ Nel caso che i posti richiesti siano per scuola speciale, aggiungere la seguente indicazione: sc. spec.

PROVVEDITORATO AGLI STUDI DI... .

12

Prospetto concernente proposte per la istituzione di nuovi posti di insegnante elementare, nell'anno scolastico 1975-76, ai sensi dell'art. 1 della legge 24 settembre 1971, n. 620, nei confronti di scuole non ancora interessate alla sperimentazione di scuola a tempo pieno.

Direzione didattica	Indicazione della scuola che si propone di interessare alla sperimentazione (indicare in parentesi il totale delle classi in funzione)	N.ro delle classi di cui alla scuola predetta, che si propone di interessare alla sperimentazione	N.ro dei posti di insegnante elementare che si propone di istituire ai sensi dell'art. 1 della legge n. 620 ¹
---------------------	---	---	---

1)

2)

3)

4)

5)

ecc.

Il

Il Provveditore agli studi

.....

¹Nel caso che i posti richiesti siano per scuola speciale, aggiungere la seguente indicazione: sc. **spec.**

■ C. M. n. 205 del 12 agosto 1976, prot. n. 3516/14. — *Applicazione dell'art. 1 della legge 24 settembre 1971, n. 820, per l'anno scolastico 1976-77.*

Ai fini del proseguimento delle esperienze di scuola a tempo pieno secondo quanto previsto dall'art. 1 della legge 24 settembre 1971, n. 820, s'impartiscono le seguenti istruzioni per l'anno scolastico 1976-77:

Paragrafo I.

S'intende autorizzata la prosecuzione delle esperienze in corso, salvo il caso in cui vi ostino difficoltà obiettive di carattere ambientale, pedagogico e didattico,

Si richiamano, in tale prospettiva, le condizioni più volte indicate nelle precedenti circolari ministeriali e cioè:

— l'idoneità dei locali e degli spazi del plesso scolastico, tenendo conto, con chiaro senso di responsabilità sul piano dell'igiene fisica e mentale, che i bambini impegnati nella esperienza del pieno tempo devono rimanere nella scuola per una giornata prolungata che deve consentire varietà di impegni e movimento sano, sufficientemente libero;

— il servizio di refezione scolastica svolto in condizioni efficienti sotto l'aspetto igienico e educativo. Si ricorda che il momento delle mense è, nella esperienza del tempo pieno, particolarmente importante;

— la corresponsabilità della **intera équipe degli insegnanti** coinvolti nella esperienza del pieno tempo, siano essi di attività curricolari, siano di attività integrative e, quindi, il procedere di tutto il gruppo — sia pure nel rispetto della originalità culturale e pedagogica di ciascuno — verso mete concordate e, di frequente, verificate in comune.

Paragrafo II.

Sono consentiti, inoltre, sia l'eventuale ampliamento delle esperienze di cui al paragrafo I, sia l'attuazione di nuove iniziative di scuola a tempo pieno, qualora i relativi progetti diano garanzia di proficuo funzionamento, per quel che concerne le strutture e l'organizzazione.

L'eventuale ampliamento di esperienze in atto e le nuove iniziative di cui al presente paragrafo II, potranno trovare attuazione sempre che **sia possibile reperire posti di insegnanti, da nominare ai sensi dell'art. 1 della citata legge 820, nell'ambito degli organici magistrali delle singole province.**

A tal proposito, si invitano le SS. LL. a tenere in particolare considerazione quei progetti che prevedono anche l'inserimento di alunni handicappati nelle scuole comuni.

Nuove eventuali assegnazioni di posti potranno essere eccezionalmente disposte, entro i limiti delle disponibilità di bilancio, soltanto per i progetti di particolare rilievo, e soprattutto se riguardanti zone per le quali ricorrano ragioni socio-culturali che consiglino specifiche forme di integrazione scolastica e *sempreché* non sia stato possibile sopperire con i posti disponibili.

Questa Direzione si riserva di esaminare eventuali motivate proposte in tal senso **purché** inoltrate entro il 25 settembre.

Paragrafo 111.

Per la verifica delle condizioni di attuazione della scuola a tempo pieno e le conseguenti determinazioni viene indicata la seguente procedura da seguire nell'ordine e nel periodo di tempo 1-20 settembre:

- a) parere dei consigli d'interclasse; parere del consiglio di circolo; proposta del collegio dei docenti, sentito il parere dei consigli di interclasse e del consiglio di circolo; inoltre di tale proposta, corredata dei predetti pareri, ai Proweditori agli studi da parte del direttore didattico;
- b) parere dell'ispettore tecnico periferico sulle singole proposte;
- c) relazione collegiale al Proweditore agli studi degli ispettori tecnici periferici sul complesso delle proposte avanzate dai direttori didattici;
- d) relazione conclusiva del Proweditore agli studi al Consiglio scolastico provinciale su tutte le proposte;
- e) provvedimento finale del Proweditore agli studi.

Il predetto provvedimento, non comportando aumenti dell'organico magistrale, è esecutivo e non richiede, quindi, preventiva o successiva autorizzazione ministeriale.

Il Proweditore agli studi **comunicerà** subito alla Regione, per la parte attinente all'assistenza scolastica, le sedi, i plessi scolastici ed il numero degli alunni interessati alle iniziative.

Al Ministero (Direzione generale istruzione elementare, **Dijv.** 111) saranno inviati, entro il 30 settembre p.v., le copie dei seguenti atti:

- a) relazione collegiale degli ispettori tecnici periferici;
- b) relazione conclusiva del Proweditore agli studi al Consiglio scolastico provinciale;
- c) parere del predetto Consiglio;
- d) provvedimento finale del Proweditore agli studi.

Tali documenti saranno accompagnati da un quadro riassuntivo dei posti di scuola a tempo pieno al 1° ottobre 1976.

Paragrafo IV.

In ordine al personale docente assegnato per le attività integrative e gli insegnamenti speciali, si richiamano le indicazioni **più** volte date nelle precedenti circolari ministeriali sui programmi di applicazione dell'art. 1 della legge n. 820 in prosecuzione alle <<direttive di orientamento>> (D. M. 28 febbraio 1972).

Nella **impossibilità** di stabilire titoli valutabili oggettivamente per una selezione degli insegnanti che aspirano a posti di attività integrative e insegnamenti speciali rimangono vigenti i criteri di cui ai documenti sopra citati.

La valutazione preferenziale si deve ispirare fundamentalmente alle capacità pedagogico-didattiche per attività integrative e insegnamenti speciali.

Paragrafo V.

Come già richiamato nelle precedenti circolari, emerge dalla realizzazione dei progetti di sperimentazione in corso la varietà delle articolazioni dell'orario scolastico giornaliero. Sempre più si va precisando l'esigenza che entro il progetto globale del pieno tempo le attività curriculari e quelle integrative speciali si articolino in maniera il più possibile unitaria tenendo conto delle esigenze di mobilità e di espansione psicologica e fisica del fanciullo, evitandogli sforzo inutile e stanchezza.

Specifiche questioni riguardanti riduzione di orario settimanale per gli alunni debbono tenere conto del disposto dell'art. 4, b) del D. P. R. 416 che demanda al collegio dei docenti, «tenuto conto dei criteri generali indicati dal consiglio di circolo,» il potere di formulare proposte per «<l'orario delle lezioni e lo svolgimento delle altre attività scolastiche>>».

A norma dell'art. 3 del D. P. R. 417 spetta al direttore didattico procedere alla formulazione dell'orario scolastico.

Pertanto, ove siano state deliberate riduzioni di orario per gli alunni, è compito preciso del direttore didattico di garantire che gli insegnanti si impegnino, nelle ore resesi disponibili per dette riduzioni, in attività di aggiornamento, di preparazione e di verifica del progetto educativo in corso di realizzazione.

Paragrafo VI.

Si ribadisce il principio della corresponsabilità di tutti gli insegnanti, sia di attività scolastiche curriculari, sia di attività integrative ed insegnamenti speciali — istituiti ai sensi dell'art. 1 della legge n. 820 — nella valutazione degli alunni.

Dalle esperienze in corso emergono procedure innovative in ordine alla valutazione degli alunni: si ritiene che tali procedure sperimentali possano continuare ad essere applicate, anche al fine di una verifica per la ricerca di nuove modalità educative.

In ogni caso, però, al termine dell'anno scolastico e, comunque per il trasferimento dell'alunno ad altra scuola, si deve rilasciare la pagella scolastica debitamente compilata a norma delle disposizioni vigenti.

Il Ministro: *Malfatti*

l C.M.n. 210 del 30 luglio 1977, prot. n. 3364. — **Applicazione dell'art. 1 della legge 24 settembre 1971, n. 820 per l'anno scolastico 1977-78.**

1. — Ai fini dell'applicazione dell'art. 1 della legge 24 settembre 1971, n. 820 per l'anno scolastico 1977-78 si dispone che le richieste di conferma

o di estensione o di nuova istituzione di posti per attività integrative e di insegnamenti speciali nonché per iniziative di « scuola a tempo pieno » siano inoltrate dai direttori didattici ai Proweditori agli studi entro il 5 settembre.

Ogni richiesta sarà accompagnata da un articolato progetto e corredata dai pareri: *a)* dei consigli di interclasse interessati, *b)* del collegio dei docenti, *c)* del consiglio di circolo,

2. — Per ciascuna delle richieste pervenute ai singoli Proweditori agli studi, gli ispettori tecnici periferici, se già non l'hanno fatto, procederanno all'accertamento, anche sulla base delle « direttive di orientamento » di cui alla C.M.n. 58 del 4 marzo '72, della loro effettiva rispondenza alle condizioni essenziali per l'efficace funzionamento delle attività di cui all'art. 1 della citata legge n. 820.

3. — L'accertamento per quanto concerne le proposte di conferma o di estensione delle esperienze in atto, verterà particolarmente sui seguenti elementi:

a) idoneità dei locali e delle attrezzature per lo svolgimento delle attività previste dal progetto;

b) adeguata organizzazione assistenziale ai fini della frequenza degli alunni;

c) livelli di frequenza e partecipazione degli alunni alle attività della scuola nel corrente anno scolastico;

d) grado di cooperazione ed integrazione didattica degli insegnanti;

e) risultati raggiunti in relazione agli obiettivi del progetto;

f) piano orario tenuto conto degli obblighi di servizio degli insegnanti.

4. — Per quanto riguarda le **proposte di nuove istituzioni**, si accerteranno, nel quadro dell'esame del progetto, i dati relativi particolarmente ai punti *a)* e *b)*, oltre, com'è naturale, alla considerazione della validità degli obiettivi educativi e dei criteri proposti.

5. — Gli ispettori tecnici periferici, in stretta cooperazione con i direttori didattici interessati, concluderanno, entro il 12 settembre, con sintetiche relazioni collegiali concernenti ciascuna richiesta, e indicheranno, anche, una graduatoria di priorità delle richieste medesime.

6. — Sia nelle proposte di conferma, sia in quelle di nuova istituzione, dovranno essere tenuti in particolare considerazione quei progetti che, — con l'opera di personale specializzato — prevedano l'inserimento di alunni handicappati nelle scuole comuni, nonché le iniziative che riguardano zone depresse — del Mezzogiorno, in particolare — e le aree di alta industrializzazione.

Se non ci sono particolari motivi — quali, ad esempio, l'inserimento degli handicappati in alcune classi soltanto — delle attività in questione devono di norma poter beneficiare tutte le classi di un plesso.

7.— Sulla base delle proposte come sopra espresse i Proweditori agli studi procederanno, entro il 15 settembre, alla conferma delle esperienze in atto e alla autorizzazione di eventuali estensioni o di nuove istituzioni, se tali proweditori, non richiedono assegnazione di nuovi posti ex art. 1, legge n. 820, oltre quelli di cui ciascuna provincia, in complesso già dispone, o di cui può disporre anche a seguito di riduzione della popolazione scolastica, per i casi non previsti prima dei trasferimenti.

Per i posti di nuova istituzione, se non si possa far fronte con gli insegnanti disponibili, i Proweditori agli studi segnaleranno entro la data del 15 settembre — con telegramma o con telex — il fabbisogno relativo comunicando altresì il numero:

- a) dei posti confermati per il «tempo pieno»;
- b) di quelli trasformati da posti normali (per riduzione della popolazione scolastica);
- c) dei posti istituibili con utilizzazione di soprannumerari eccedenti ancora i limiti posti dalla legge 1170.

Per la nota necessità di contenere al massimo la spesa, le richieste di nuovi posti potranno essere prese in considerazione solo motivando esaurientemente la non disponibilità di personale già presente.

In riferimento alle richieste ed alle comunicazioni predette, il Ministero procederà alla eventuale assegnazione di posti in aggiunta a quelli già in organico presso ogni provincia.

8.— Per la prosecuzione delle attività già in corso saranno di regola confermati i relativi insegnanti.

Per i posti di nuova istituzione — o per quelli resisi comunque disponibili — se riferiti alle attività integrative (attività che rientrano nella ordinaria competenza professionale dell'insegnante elementare) saranno utilizzati, in primo luogo, gli insegnanti titolari del plesso o del circolo in cui si svolgono le attività — essendo essi tra i promotori dell'iniziativa. In mancanza, i docenti saranno scelti tra altri insegnanti di ruolo della provincia — che dichiarino la disponibilità per essere utilizzati nelle attività integrative — nominati dal Proweditore con preferenza per coloro fra di essi che hanno titolo per essere assegnati al plesso interessato in assegnazione provvisoria o per assegnazione di sede come soprannumerari. Se si tratta di insegnamenti speciali, in considerazione dell'esigenza di una specifica competenza, i docenti saranno designati dai direttori didattici e nominati dal Proweditore agli studi sulla base di una motivata proposta che ne dimostri l'idoneità per i titoli di studio posseduti e soprattutto per una positiva esperienza svolta in analoghe iniziative.

Naturalmente, la partecipazione alla realizzazione della iniziativa presuppone, in ogni caso, il consenso degli insegnanti interessati.

9.— Nel periodo intercorrente fra l'approvazione dei progetti da parte dei Proweditori e l'inizio dell'anno scolastico, saranno promosse, a cura del

collegio dei docenti, apposite attività di aggiornamento dei docenti interessati.

10. — Le SS. W. terranno conto dello svolgimento delle attività di cui all'art. 1 della legge 8.20, più volte citata, nel procedere alla ripartizione fra i circoli dello stanziamento assegnato a ciascuna provincia per le spese di funzionamento amministrativo dei circoli medesimi.

A tale scopo dovrà essere assicurato un contributo aggiuntivo di L. 100.000 per ogni posto confermato nel 1977-78 e L. 150.000 per ogni posto istituito dal 1° ottobre 1977.

11. — Anche a questo fine, al termine delle operazioni di cui sopra, i Proweditori agli studi invieranno al Ministero un quadro riassuntivo dei posti complessivamente funzionanti al 20 settembre 1977, ai sensi dell'art. 1 della legge 820.

I Proweditori agli studi comunicheranno anche alla Regione, per la parte che attiene all'assistenza scolastica, le sedi, i plessi scolastici ed il numero degli alunni interessati alle iniziative.

Il Ministro: *Malfatti*

2.

MODELLO DI QUESTIONARIO

QUESTIONARIO SULLA SPERIMENTAZIONE DI AVVIO DELLA « SCUOLA A TEMPO PIENO » NELLA SCUOLA PRIMARIA

(Art. 1, legge 24 settembre 1971, n. 820)

ISTRUZIONI

Il presente questionario si riferisce a ciascun singolo plesso scolastico nel quale si effettua un esperimento di scuola a tempo pieno.

Esso va compilato, in collaborazione, da tutti gli educatori (Direttore didattico, insegnanti, altri eventuali esperti) che sono impegnati nella sperimentazione in atto. Poiché è piuttosto lungo e complesso sarebbe opportuno fosse compilato in non più di tre riunioni, da tenersi in un periodo non superiore a 10 giorni.

Si prega di rispondere a tutte le domande e con la maggiore **obiettività** possibile, ponendo una crocetta (X) nel quadratino che precede l'alternativa che più si avvicina alla realtà dei fatti o scrivendo la risposta sul punteggiato. Si ponga attenzione alle note di controllo, a quelle esplicative e a quelle che richiedono di specificare la risposta o consentono di dare più di una risposta al quesito; non si tenga conto, invece, del codice – costituito da una lettera ed un numero – che precede il posto nel quale va segnata la risposta (ad esempio: Z 44 □; Y 71 n.. ..).

Si prega inoltre di registrare le risposte soltanto nel modo indicato: modalità diverse non sarebbero rilevate poiché i dati verranno elaborati meccanicamente. Si insiste sulla completa e adeguata compilazione per evitare il rinvio di questionari imperfetti (dati mancanti o inattendibili, ecc.).

Eventuali osservazioni o note – peraltro molto gradite – potranno essere trascritte negli appositi spazi o sull'ultime pagine del questionario o su fogli aggiunti. Si tenga presente, tuttavia, che questa indagine è **statistica** e non lo studio dei singoli casi. Chi è interessato allo studio del caso può mettersi a contatto con il MPI, Ufficio Ispettori Centrali (AEFFE). Infine, si segnala l'opportunità che il questionario compilato venga firmato – come una rilevante maggioranza ha fatto negli anni precedenti senza che fosse stato richiesto – da una rappresentanza di insegnanti e dal direttore didattico.

A. **CARATTERISTICHE GENERALI DEL PLESSO**

1. Sede del plesso: Provincia _____ Comune _____
- Indirizzo _____ Codice postale _____
- | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
2. Denominazione del plesso: _____
3. Direzione didattica di: _____
4. Quante sono **tutte** le classi del plesso? H 11 n .
5. Quanti sono tuffi gli insegnanti in organico del plesso (non compresi gli insegnanti 'aggregati' ex art. 1/820)? HI5 n .
6. Quanti sono gli alunni **iscritti** a tutte le classi del plesso? H 19 n.. .
7. Il plesso è formato da:
- A 11 scuola unica pluriclasse A 12 CI pluriclassi A 13 pluriclassi e A 14 tutte monoclasi
8. La scuola è di tipo:
- A 15 normale A 16 normale, operante in un istituto-convitto A 17 normale, con classi differenziali e/o speciali
- A 18 normale con classispeciali A 19 speciale, operante in un istituto-convitto A 20 speciale, non inserita in un istituto
9. Dal punto di vista della collocazione territoriale e delle condizioni socio-economiche, il plesso può considerarsi:
- A 21 scuola urbana in zona residenziale A 22 scuola urbana in zona socio-economica depressa
- A 23 scuola della periferia urbana A 24 CI scuola in zona prevalentemente rurale
10. Se l'esperienza innovativa del Tempo Pieno (TP) non comprende tutte le classi del plesso, come potrebbe essere valutato il plesso stesso – sia pure con un giudizio piuttosto sommario – circa la sua adeguatezza in rapporto ad un'eventuale estensione dell'esperienza a **tutte** le classi di cui si compone?
- A 25 Del tutto inadeguato A 26 Parzialmente adeguato A 27 Adeguato
- 10.1 Se 'del tutto inadeguato' o 'parzialmente adeguato', quante classi a TP potrebbe efficacemente ospitare? H23 n.....

B. INIZIO E AMPIEZZA DELL'ESPERIENZA INNOVATIVA. EVENTUALI CONSOLIDAMENTI

11. L'**iniziativa** di avviare nel plesso un esperimento di Scuola a Tempo Pieno (STP) è stata (si possono segnare più alternative):
 A 28 del direttore didattico A 29 dei genitori degli allievi
 A 30 degli insegnanti del plesso A 31 del consiglio di quartiere
 A 32 di altri (specificare e osservazioni)
- 11.1 Quali sono stati i **motivi principali** che hanno indotto a chiedere il **TP**?
12. L'esperienza innovativa è effettivamente **iniziata**:
 A 33 prima del 1972-73 A 34 nel 1972-73 A 35 nel 1973-74
 A 36 nel 1974-75 A 37 nel 1975-76
13. Rispetto al 1974-75, nel corrente anno scolastico l'esperimento **continua con**:
 A 38 **uguale** numero di classi e **uguale** numero di insegnanti
 A 39 **uguale** numero di classi e **maggiore** numero di insegnanti
 A 40 **uguale** numero di classi e **minore** numero di insegnanti
 A 41 **maggiore** numero di classi e **uguale** numero di insegnanti
 A 42 **maggiore** numero di classi e **maggiore** numero di insegnanti
 A 43 **maggiore** numero di classi e **minore** numero di insegnanti
 A 44 **minore** numero di classi e **uguale** numero di insegnanti
 A 45 **minore** numero di classi e **maggiore** numero di insegnanti
 A 46 **minore** numero di classi e **minore** numero di insegnanti
14. L'esperienza coinvolge **ora tutte le classi** del plesso? A 47 SI A 48 NO
- 14.1 In ogni caso (se **SI** o se **NO**), quante sono le **classi sperimentali** del:
 1° ciclo? H 27 n..... 2° ciclo? H 31 n..... H 35 totale n.....
15. **Quanti alunni** sono **iscritti** alle **classi sperimentali** del:
 1° ciclo? H 39 n..... 2° ciclo? H 43 n..... H 47 totale n.....*
- 15.1 Quanti alunni sono **impegnati nella sperimentazione** nelle classi del:
 1° ciclo? H 51 n..... 2° ciclo? H 55 n..... H 59 totale n.....
16. In conseguenza della sperimentazione si è effettuato il **consolidamento di altre scuole** nel plesso dove si realizza l'innovazione
 A 49 SI A 50 NO

* Se l'esperienza innovativa comprende tutte le classi del plesso, il totale del quesito 15 (H 47) è uguale alla risposta data al quesito 6 (H 19).

- 16.1 Se **SI**, quante sono quelle temporaneamente assorbite:
- | | |
|---|---------------------|
| a. scuole uniche pluriclassi | H 63 n..... |
| b. scuole formate da pluriclassi | H67 n..... |
| c. scuole formate da pluriclassi e monoclasi | li 71 n. |
| d. scuole formate da monoclasi, ma con pochi alunni | H75 n..... |
| | III totale n.. |
17. Vi sono altre scuole vicine che sarebbe opportuno fossero consolidate nel complesso sperimentale? A 51 **SI** A 52 **NO**
- 17.1 Se **SI**, quante sono? I 15 n.....
- 17.2 Nell'edificio del plesso sperimentale, quanti alunni di tali scuole potrebbero essere ospitati?
- | | | |
|-------------------------------------|---|---|
| A 53 <input type="checkbox"/> Tutti | A 54 <input type="checkbox"/> Quasi tutti | A 55 <input type="checkbox"/> Circa la meta |
| A 56 <input type="checkbox"/> Pochi | A 57 <input type="checkbox"/> Pochissimi | |
- 17.3 Le altre eventuali scuole da consolidare appartengono alla stessa:
(si possono segnare più alternative)
- | | | |
|-------------------------------|---|---|
| a. direzione didattica | A 58 <input type="checkbox"/> SI | A 62 <input type="checkbox"/> NO |
| b. circoscrizione comunale | A 59 <input type="checkbox"/> SI | A 63 <input type="checkbox"/> NO |
| c. circoscrizione provinciale | A 60 <input type="checkbox"/> SI | A 64 <input type="checkbox"/> NO |
| d. circoscrizione regionale | A 61 <input type="checkbox"/> SI | A 65 <input type="checkbox"/> NO |

C. CONTENUTI EDUCATIVI INTRODOTTI CON L'ESPERIENZA INNOVATIVA

16. Nella realizzazione del progetto innovativo si distingue fra 'attività scolastiche normali', 'attività integrative' e 'insegnamenti speciali'? (Queste espressioni vanno assunte con il significato a loro attribuito dalle Direttive di orientamento, D. M. 26.2.1972) A 66 **SI** A 67 **NO**
19. Se **SI** o **NO**, fra le seguenti attività quali sono state introdotte con specifica funzione innovativa? (Si tralascia ogni riferimento alle materie previste dai programmi in vigore; si possono segnare più alternative)
- A 68 Attività manuali e pratiche (cartonaggio, traforo, meccano, bricolage, ricamo, cucito, giardinaggio, economia domestica, pelletteria, cestinaggio, falegnameria, rilegatoria ecc.)
- A 69 Attività grafico-pittorico-plastiche (pittura, modellaggio, mosaico, graffito, sbalzo, collage, linoleografia ecc.)
- A 70 Attività musicali (musica, canto, strumento musicale; esecuzione, registrazioni, audizioni ecc.)
- A 71 Attività fotografiche e cinematografiche (riprese, sviluppo, montaggi, Copioni, proiezioni ecc.)
- A 72 Attività tipografiche (composizione, correzione bozze, impaginazione, illustrazione ecc.)

- A 73 Attività di osservazione e di ricerca scientifica (allevamento animali, collezioni, rilevazioni metereologiche, esperimenti di fisica e chimica, cartografia e plastici geografici ecc.)
- A 74 Attività di ricerca ambientale (ricerche storiche, visite ai musei, visite ai luoghi di interesse storico-culturale, visita alle fabbriche, interviste ecc.)
- A 75 Attività ludiche di socializzazione (giochi collettivi, rappresentazioni teatrali e coreografie, drammatizzazioni, recitazione ecc.)
- A 76 Attività ginniche e sportive (ritmica, correttiva, nuoto ecc.)
- A 77 Lingua francese
- A 78 Lingua tedesca
- A 79 Lingua inglese
- A 80 Altra lingua
- B 11 Altre attività (specificare)

20. Vi sono attività alle quali è **adetto** soltanto **un insegnante** che le svolge con gli allievi di **una o più classi** o di **uno o più gruppi**? B 12 SI B 13 NO

20.1 Se **SI**, quali sono (specificare e osservazioni)

21. Quali sono i **motivi principali** che hanno indotto ad introdurre le attività registrate nel quesito n. 19?
(Si possono segnare più alternative)

- B 14 Collegamento con l'ambiente socio-economico-culturale
- B 15 Disponibilità di insegnanti specificatamente preparati a svolgerle
- B 16 Convinzione che con quelle introdotte si poteva attivare ogni dimensione della personalità dell'allievo
- B 17 Disponibilità di aule attrezzate, di laboratori o di ateliers appositi
- B 18 Altri (specificare e osservazioni)

D. STRUTTURE EDILIZIE E SPAZI ALL'APERTO

22. Oltre alle aule, quali **altri locali** esistono nel plesso e vengono utilizzati per realizzare il TP?
(Si possono segnare più alternative)

- | | | |
|--|--|--|
| B 19 <input type="checkbox"/> Palestra | B 24 <input type="checkbox"/> Refettorio | B 28 <input type="checkbox"/> Cucina |
| B 20 <input type="checkbox"/> Dispensa | B 25 <input type="checkbox"/> Salone | B 29 <input type="checkbox"/> Sala di proiezione |
| B 21 <input type="checkbox"/> Corridoio | B 26 <input type="checkbox"/> Seminterrato | B 30 <input type="checkbox"/> Sgabuzzino |
| B 22 <input type="checkbox"/> Atrio | B 27 <input type="checkbox"/> Biblioteca di plesso | B 31 <input type="checkbox"/> Laboratori |
| B 23 <input type="checkbox"/> Altri (specificare): | | I 19 n. |

- 22.1 I **locali a disposizione** sono:
- a. numericamente **sufficienti**? B 32 SI B 33 NO
- b. funzionalmente **idonei**? B 34 SI B 35 IN PARTE B 36 NO
- 22.2 Se **NON** sono sufficienti, quali **altri locali** servirebbero? (Si possono segnare più alternative)
- B 37 Palestra B 41 Refettorio B 44 Cucina
 B 38 Dispensa B 42 Salone B 45 Sala di proiezione
 B 39 Atrio B 43 Salette B 46 Laboratori
- I 23 n.
- B 40 Altri (specificare):
23. Quali **spazi all'aperto** annessi al plesso esistono e vengono **utilizzati**?
 (Si possono segnare più alternative)
- B 47 Cortile B 50 Prato B 52 Parco
 B 48 Campo giochi B 51 Porticato B 53 Orto o giardino
 B 49 Altri (specificare):
- 23.1 Gli spazi all'aperto **disponibili** sono:
- a. numericamente **sufficienti**? B 54 SI B 55 NO
- b. funzionalmente **idonei**? B 56 SI B 57 IN PARTE B 58 NO
24. Le attività si svolgono **anche** fuori dell'ambito del plesso e degli spazi connessi? B 59 SI B 60 NO
- 24.1 Se **SI**, di quali **strutture esterne** si usufruisce? (Si possono segnare più alternative)
- B 61 Campo sportivo B 64 Palestra
 B 62 Parco B 65 Piscina
 B 63 Altri (specificare):
25. Con l'inizio e durante l'esperienza innovativa sono state apportate **modificazioni**:
- a. **edilizie** (ampliamenti; divisione di locali esistenti e loro trasformazione per un uso polivalente; ecc.) B 66 SI B 67 NO
- b. di **spazi all'aperto** (ampliamenti; trasformazioni per un uso diverso; sistemazione del terreno; ecc.) B 68 SI B 69 NO
26. Sulla base dell'esperienza acquisita, quale **rilevanza** e **funzione** assumono – in una scuola dove si svolgono numerose attività e gli allievi vi trascorrono molte ore della giornata –:
- a. **lo spazio**, in generale:
-
-
-
-
-

b. **l'aula tradizionale:**
.....
.....
.....
.....

E. TRASPORTO ALUNNI

27. **Esiste** il servizio di trasporto alunni? B 70 SI B 71 NO
- 27.1 Se **NO**, perché?
B 72 È superfluo perché tutti gli alunni abitano vicino alla scuola B 73 Manca il funzionamento
B 74 Altri motivi (specificare):
- 27.2 Se **non è** 'superfluo', quanti allievi avrebbero bisogno di essere trasportati? (Considerare solo quelli impegnati nel TP) I 27 n.....
28. Se **ESISTE** il servizio trasporto
a. **quando** è stato attivato?
B 75 Prima dell'istituzione del TP B 76 Con l'inizio o nel corso dell'esperienza del TP
b. nel corrente anno scol. **quanti alunni** possono fruirne **ogni giorno**? (Considerare solo quelli impegnati nel TP) I 31 n.....
c. eventualmente, quanti **altri alunni avrebbero bisogno** di essere trasportati? (Considerare solo quelli impegnati nel TP) I 35 n.....
29. Fra le seguenti alternative, quale indica con maggiore approssimazione la lunghezza del **percorso medio giornaliero** effettuato dagli alunni? (Considerare solo quelli impegnati nel TP)
B 77 Meno di tre km B 78 Da km 3 a 6 B 79 Oltre 6 km
30. Fra le seguenti alternative, quale indica con maggiore approssimazione il **tempo medio giornaliero** trascorso sul mezzo dagli alunni che lo utilizzano? (Considerare solo quelli impegnati nel TP)
B 80 Meno di 30' C 11 Da 30' a 60' C 12 Oltre 60'
31. Fra i seguenti Enti, quale **finanzia** o quali **finanziano** il trasporto? (Si possono segnare più alternative)
C 13 Patronato scol. C 15 Comune C 16 Provincia C 17 Regione
C 14 Altri (specificare):

32. Si dispone di **personale specifico** per assistere gli alunni durante il trasporto? C 18 SI C 19 NO

33. Nel complesso il servizio realizzato può essere valutato **idoneo**? C 20 SI C 21 IN PARTE C 22 NO

33.1 Se **IN PARTE** o **NO**, quali sono i motivi?

.....

.....

.....

F. SERVIZIO MENSA

34. In generale e sulla base dell'esperienza acquisita nella scuola a tempo pieno, in quale misura si ritiene che la mancanza di mensa **incida** su la validità e l'efficienza del TP?

C 23 Lieve C 24 Sensibile C 25 Rilevante

35. Nel plesso **esiste** il servizio mensa? C 26 SI C 27 NO

35.1 Se **NON** esiste il servizio mensa, per quali **motivi** non è stato attivato?

C 28 Lo si ritiene superfluo C 30 Mancano locali C 31 Mancano fondi necessari

C 29 Altri motivi (specificare):

.....

.....

35.2 Se non lo si considera 'superfluo', quanti alunni dovrebbero fruirne? (Considerare solo quelli impegnati nel TP) I 39 n.

36. Se **ESISTE** il servizio di mensa:

a. quando è stato **organizzato**?

C 32 Prima che iniziasse l'esperienza del TP C 33 Con l'inizio o nel corso dell'esperienza del TP

b. **dove** è situato?

C 34 Entro l'edificio scolastico C 35 Fuori dell'edificio

C 36 Altre soluzioni (specificare):

.....

c. per quanti **giorni effettivi** in questo anno scolastico ha funzionato la mensa?

C 37 Meno di 100 C 38 Da 100 a 120 C 39 Da 121 a 140

C 40 Da 141 a 160 C 41 Da 161 a 180

e precisamente dal giorno al giorno

37. **Quali alunni** fruiscono della mensa?
 C 42 Soltanto quelli trasportati
 C 43 I trasportati e quelli che abitano lontano dall'edificio scolastico
 C 44 Tutti gli alunni impegnati nel TP
 C 45 Tutti gli alunni del plesso
- 37.1 Se **tutti** gli alunni del TP **NON possono usufruire della mensa**, quali sono i motivi?

- 37.2 Quanti sono gli allievi del TP che **avrebbero bisogno di parteciparvi**? I 43 n.....
38. La **media giornaliera** dei partecipanti è (considerare solo gli allievi del TP): I 47 n.....
39. Chi **assiste** gli alunni durante la mensa (Si possono segnare più alternative)
 C 46 Tutti gli insegnanti a turno C 49 Insegnanti appositi
 C 47 Soltanto gli insegnanti nominati ex lege 820 C 50 Persone apposite
 C 48 Genitori degli alunni a turno C 51 Altri (specificare):

40. Fra i seguenti Enti, quale **gestisce** la mensa?
 C 52 Patronato scol. C 53 Comune C 54 Altri (specificare):
41. Fra i seguenti Enti, quale **finanzia** o quali **finanziano** la mensa? (Si possono segnare più alternative)
 C 55 Patronato scol. C 57 Comune C 58 Provincia
 C 56 Regione C 59 Altri (specificare):
42. Nel complesso il servizio mensa si può **valutare**?
 C 60 Scarso C 61 Sufficiente C 62 Buono C 63 Ottimo
- 42.1 Quali **motivi** inducono a valutarlo 'scarso'?
43. Quando gli alunni impegnati nel TP sono in numero piuttosto elevato, si ritiene opportuno farli **pranzare tutti nel refettorio** magari in 2 o più turni?
 C 64 SI C 65 NO
- 43.1 Se **NO**, per quali motivi?

44. Far **pranzare** gli allievi **nella propria aula**, è una soluzione funzionale, o almeno più soddisfacente di quella precedente? C 66 SI C 67 NO

44.1 Se **SI**, quali **problemi** pone? (Specificare):
.....
.....

44.2 Se **NO**, per quali **motivi**? (Specificare):
.....
.....

45. L'asserzione di far **tornare a casa** gli allievi per il pranzo, valutata dal **punta di vista educativo**, si presume efficace? C 68 SI C 69 NO

45.1 Se **SI**, quali sono i **motivi** principali? (Specificare):
.....
.....

46. **Pranzare a scuola** con i compagni e gli insegnanti quali **effetti**, in generale, provoca nella personalità degli allievi? (Esporre in forma dettagliata):
.....
.....

46.1 Come sono stati **rilevati** gli effetti sopra registrati?
.....
.....

G. ORARIO

47. Quante **ore al giorno** gli alunni trascorrono a scuola:
Lunedì I 51 n. Giovedì I 63 n.
Martedì I 55 n. Venerdì I 67 n.
Mercoledì I 59 n. Sabato I 71 n. totale ore settim. I 75 n.

48. I primi 5 giorni della settimana vi **permangono ininterrottamente**:
C 70 solo gli alunni trasportati C 72 tutti gli alunni del TP che lo chiedono
C 71 i trasportati e quelli che abitano lontano dalla scuola

49. Sono previsti per gli alunni durante la settimana giorni con **orario ridotto**? C 73 SI C 74 NO

- 49.1 Se **SI**, quale o quali sono i **giorni con riduzione di orario?**
 C 75 Lun. C 76 Mart. C 77 Merc.
 C 78 Giov. C 79 Ven. C 80 Sab.
50. **I tipi di attività aggiunti** (quelli definiti dalle **Direttive** 'attività integrative' e 'insegnamenti speciali') alla 'normale attività scolastica' si svolgono anche **durante il mattino?**
 D 11 SI D 12 NO
- 50.1 Se **SI**, per quante **ore la settimana** per le classi del:
 1° ciclo? L 11 n. 2° ciclo? L 15 n.
- 50.2 Se **NO**, quali sono i **motivi principali** per cui non si è potuta realizzare l'integrazione effettiva delle attività di diverso tipo? (Esporli in forma dettagliata):

51. Si effettuano **ogni settimana incontri d'intesa e di programmazione** di tutti gli insegnanti delle singole classi sperimentali?
 D 13 SI D 14 NO
- 51.1 Se **SI**, in quale o in quali giorni della settimana e in quale parte della giornata?
 D 15 Lun. D 17 Mart. D 18 Merc.
 D 20 Giov. D 21 Ven. D 22 Sab.
 D 16 Al mattino D 19 Al pomeriggio
52. Sono sorte **difficoltà** per le differenze di orario di servizio degli insegnanti?
 D 23 SI D 24 NO
- 52.1 Se **SI**, come si sono **superate?** Con:
 D 25 riunioni nel giorno e nelle ore in cui gli allievi non sono a scuola
 D 26 riunioni in ore extrascolastiche
 D 27 altre soluzioni (specificare):
53. Se al quesito 51 si è risposto **NO**, con quali **modalità** viene garantita – nella «pluralità degli interventi» – la «necessaria **unità dell'azione** educativa»?

54. Sono previste **ore settimanali per incontri** con persone che non insegnano nella scuola (per es.: familiari degli alunni, componenti dell'équipe psico-medico-pedagogica, rappresentanti degli Enti locali o di altre istituzioni della comunità)?
 D 28 SI D 29 NO

- 54.1 Se **SI**:
- a. quante ore per settimana? L 19 n.
- b. sono comprese nelle 24 ore di servizio? D 30 SI D 31 NO
55. I genitori hanno denunciato che la frequenza scolastica di circa 8 ore al giorno **affievolisce** nei figli i **vincoli affettivi parentali**?
 D 32 Di frequente D 33 Qualche volta D 34 Mai
56. I genitori hanno segnalato **fenomeni di affaticamento mentale e/o fisico** nei loro figli dovuti alla più lunga e più intensa attività scolastica?
 D 35 Di frequente D 36 Qualche volta D 37 Mai
57. Gli insegnanti di quegli alunni considerano fondata (obiettiva) quest'ultima segnalazione delle famiglie?
 D 38 SI D 39 IN PARTE D 40 NO
58. Si ritiene opportuno istituire la **settimana corta** (vanzanza il sabato) per gli alunni?
 D 41 SI D 42 NO
- 58.1 Se **SI**, per quali motivi (specificare):

H. ATTREZZATURE DIDATTICHE. CONTRIBUTO MINISTERIALE PER SUSSIDI E MATERIALE DI CONSUMO

59. In rapporto al progetto di sperimentazione proposto, quali sono le **condizioni** delle attrezzature didattiche?
 D 43 Circa già **sufficienti**
 D 44 Insufficienti, ma si **prevede il completamento** durante l'anno scolastico corrente
 D 45 Insufficienti, e **NON** si prevede il completamento durante l'anno scolastico corrente
60. Il **contributo ministeriale** (somma differenziata secondo l'anno di inizio dell'esperienza innovativa e del tipo di scuola) è sufficiente?
 D 46 SI D 47 NO
- 60.1 Se **NO**, quanto occorrerebbe **aggiungere** per insegnante:
 a. per il 1° anno L 23 L.
 b. per gli anni successivi L 27 L.
 c. per le scuole speciali L 31 L.
61. Il contributo giunge in **tempo utile**?
 D 48 SI D 49 NO

- 61.1 Se **NO**:
- a. quali si ritiene siano i **motivi**? (Specificare):
-
-
- b. quando dovrebbe **pervenire** il contributo? Entro:
- D 50 luglio D 52 agosto D 53 settembre
- D 51 altra data (specificare):
62. La **procedura** di accreditare la somma al Provveditorato è soddisfacente? D 54 SI D 55 NO
- 62.1 Se **NO**, quale altra **procedura** si propone? (Specificare):
-
-
63. Le **modalità prescritte** per l'acquisto di attrezzature e di materiali di consumo sono funzionali? D 56 SI D 57 NO
- 63.1 Se **NO**, quali sono gli inconvenienti? (Specificare):
-
-
-

I. IMPOSTAZIONE PEDAGOGICO-DIDATTICA

64. Sulla base del progetto sperimentale redatto, il complesso delle attività di STP ha richiesto la stesura di **piani didattici particolari** (curricoli) per le singole classi? D 58 SI D 59 NO
- 64.1 Se **SI**, come è avvenuta la **redazione** di tali piani di lavoro?
- D 60 Da parte del singolo insegnante in organico nella classe di concerto con gli insegnanti nominati ex lege 820
- D 61 In collaborazione fra gli insegnanti impegnati a diverso titolo nelle singole classi
- D 62 Mediante un'intesa generale a livello di plesso
- D 63 Con l'intervento decisivo del direttore
- D 64 Altre modalità (specificare e osservazioni):
-
-
-

65. Sono sorte **difficoltà** nella **realizzazione** del piano redatto? D 65 SI D 66 NO

- 65.1 Se **SI**:
- a. quali?
 - b. a quali **cause** possono imputarsi?
 - c. in quale **modo** si è tentato di **superarle**?

66. In certi momenti della giornata scolastica sono **impegnati insieme più insegnanti** (compresenza, approccio didattico interdisciplinare) nella stessa attività e per lo stesso gruppo di alunni? D 67 SI D 68 NO

- 66.1 Se **SI**:
- a. per quanti giorni in media alla settimana (se **tutti i giorni**, = n. 6) L 35 n.
 - b. per quante ore in media alla settimana (arrotondare la cifra) L 39 n.

67. La struttura del **modello di organizzazione didattica** adottato è:
D 69 per classi D 70 per gruppi D 71 mista

- 67.1 Se **MISTA**, i gruppi:
- a. si formano per **giorni** in media alla settimana (se **tutti i giorni**, = n. 6) L 43 n.
 - b. si formano per **ore** in media alla settimana (arrotondare la cifra) L 47 n.
 - c. sono **costituiti** da allievi di (si possono segnare più alternative):
D 72 una sola classe D 74 classi dello stesso ciclo
D 73 classi parallele D 75 classi di due cicli

- 67.2 Se **PER GRUPPI**, questi sono **costituiti** in prevalenza da allievi di (si possono segnare più alternative):
D 76 una sola classe D 79 classi dei due cicli
D 77 classi parallele D 80 altra soluzione
D 78 classi dello stesso ciclo (specificare e osservazioni):

68. Quali sono i **criteri** più frequentemente utilizzati per la **formazione dei gruppi**? ...

69. Come avviene il **passaggio** degli allievi da un gruppo all'altro?

70. Si ritiene che il lavoro scolastico svolto con **gruppi di allievi di classi diverse** sia **più produttivo**? E 11 SI E 12 NO
- 70.1 Come è stata rilevata **la maggiore** o **la minore** produttività?

71. Sono previsti per gli alunni tipi di **attività individuali**? E 13 SI E 14 NO
- 71.1 Se **SI**, quali sono?

- 71.2 In quale **rapporto** si pongono con le attività di gruppo?

72. La maggiore **circolazione degli insegnanti e degli allievi** all'interno e all'esterno dell'edificio scolastico – conseguente all'aumentato numero di insegnanti, di attività e alla composizione e scomposizione dei gruppi di allievi – si è svolta in maniera:
 E 15 non molto ordinata E 17 sufficientemente fluida e ordinata E 18 armoniosa
 E 16 con altri caratteri (specificare e osservazioni):

73. Quale importanza si è attribuita alle **strutture** e alle **iniziative** che incoraggiano gli allievi ad instaurare sempre **più numerosi e svariati rapporti interpersonali**?
 E 19 Scarsa E 20 Media E 21 Elevata
74. In quale misura si ritiene si stia realizzando una **effettiva integrazione** fra le diverse attività degli allievi?
 E 22 Rilevante E 23 Sensibile E 24 Lieve
- 74.1 Se **lieve**, per quali motivi?

75. **I libri di testo** vengono utilizzati? E 25 SI E 26 NO
- 75.1 Se **SI**, sono **integrati** con altri sussidi? E 27 NO E 28 SI (in questo caso specificare quali)
- 75.2 Se **NO**, con che cosa vengono **sostituiti**? (Si possono segnare più alternative)
- E 29 Biblioteca di classe E 30 Giornali e riviste
- E 31 Altri libri di proprietà degli allievi o dell'insegnante E 32 Schede stampate o ciclostilate
- E 33 Altri sussidi (specificare e osservazioni sui libri di testo):
76. In quale misura si ritiene che l'innovazione **abbia superato** 'il momento tradizionale del solo insegnamento' (= **didattica trasmissiva** del sapere)?
- E 34 Scarsissima E 35 Scarsa E 36 Media E 37 Buona E 38 Elevata
- 76.1 Se in misura 'scarsissima' o 'scarsa', quali sono i **motivi**? (Specificare e osservazioni):
77. Come si attua la valutazione del **profitto scolastico**?
- E 39 Per materie secondo la pagella E 41 Mediante una 'scheda di valutazione'
- E 40 Altre modalità (specificare):
78. Come si è risolto il problema dei **compiti a casa**?
- E 42 Si assegnano soltanto agli alunni non impegnati nella sperimentazione E 44 Sono stati eliminati
- E 43 Sono stati ridotti E 45 Altre soluzioni (specificare):
79. **I documenti amministrativi** scolastici degli allievi da chi vengono:
- a. **redatti**? Da:
- E 46 l'insegnante di classe E 49 tutti i componenti l'équipe dei docenti
- E 47 un rappresentante dell'équipe della classe e del gruppo degli allievi

E 48 Altri (specificare):

b. **firmati?** Da:

E 50 l'insegnante di classe

E 52 tutti i componenti l'équipe dei docenti

E 51 un rappresentante dell'équipe

E 53 altri (specificare):

80. Esiste **in loco** (almeno nell'ambito della provincia) un'**Università** degli Studi con corsi di Pedagogia o di scienze affini? E 54 SI E 55 NO

81. È stata chiesta la **collaborazione** dell'Università locale o di un'altra Università? E 56 SI E 57 NO

81.1 Se **SI**:

a. la si è ricevuta? E 58 SI E 59 IN PARTE E 60 NO

b. eventualmente, di quale tipo è stata?

.....

.....

c. ha soddisfatto le attese? E 61 SI E 62 IN PARTE E 63 NO

L. **ALUNNI**

82. Dalla differenza fra le risposte date al quesito 15 (H 47 n.) e al quesito 15.1 (H 59 n.) risulta che nel plesso la **frequenza** degli allievi **a tutte le attività del TP** (momento antimeridiano + momento pomeridiano) è: E 64 totale E 65 parziale

82.1 Se **totale**, come si è ottenuta la frequenza completa (indicare le eventuali iniziative in proposito; osservazioni):

.....

82.2 Se **parziale**:

a. quali sono i **motivi prevalenti** (comprovati da osservazioni dirette o da informazioni ricavate indirettamente e presumibili) che non consentono a tutti gli allievi la frequenza completa?

E 66 Difficoltà di ordine economico (bambini occupati nel lavoro domestico, rurale, di azienda familiare ecc.)

E 67 Impossibilità dei familiari di accompagnare gli alunni

E 68 Altri (specificare):

.....

- b. Quanti alunni non hanno **mai** partecipato L 51 n.....
- c. Quanti hanno **smesso** di parteciparvi:
 - da ottobre a dicembre 1975 L 55 n.....
 - da gennaio a marzo 1976 L 59 n.....
 - da aprile al 1° giugno 1976 L 63 n.....
- totale L 67 n.....*
- d. quali effetti derivano agli allievi dalla frequenza parziale del TP? (Dettagliare e osservazioni):

- 83. In generale, in quale misura la **frequenza facoltativa** degli alunni durante le 'ore aggiuntive' compromette l'esperimento?
 - E 69 Lieve E 70 Scarsa E 71 Sensibile E 72 Rilevante
- 84. In una STP si ritiene indispensabile **assicurare gli alunni** contro gli infortuni?
 - E 73 **SI**: a. da parte di chi?
 - b. per quali motivi?
 - E 74 **NO**, per quali motivi?
- 85. Quali sono gli effetti importanti – **positivi** o **negativi** – sulla personalità degli allievi attribuibili alle modalità educative proprie della scuola a tempo pieno? (Esporre in modo dettagliato):
- 86. Come si sono **rilevati tali effetti**?

M. INSEGNANTI IN ORGANICO E AGGREGATI

- 87. Si ritiene che il **ruolo dell'educatore di STP** sia diverso rispetto a quello della **scuola tradizionale**?
 - E 75 SI E 76 NO

* Controllare la coincidenza del totale L 67 con la differenza dei dati H 47 e H 59.

- 87.1 Se **SI**, quali sono gli **aspetti essenziali** di tale trasformazione? (Indicarli in modo dettagliato):
-
-
88. Nel plesso, quanti sono gli insegnanti:
- a. in **organico** nelle classi sperimentali? L 71 n.
- b. **aggregati a norma dell'art. 1 della legge 24.9.71, n. 820?** L 75 n.*
89. Su n.* insegnanti **aggregati** ex lege 820:
- a. quanti hanno **chiesto spontaneamente** l'assegnazione? M 11 n.
- b. quanti sono stati **invitati**? M 15 n. }*
90. Per realizzare il progetto sperimentale in attuazione, gli insegnanti **aggregati** sono risultati:
- a. sostanzialmente **idonei**? E 77 SI E 78 IN PARTE E 79 NO
- b. in numero **sufficiente**? E 80 SI F 11 NO
- 90.1 Se **insufficienti**:
- a. quanti **altri** ne occorrerebbero? M 19 n.
- b. quali **funzioni** dovrebbero svolgere?
-
91. Gli insegnanti **aggregati** sono stati immessi nelle classi a TP (il totale dei numeri indicati deve essere uguale al dato L 75; per ciascuno insegnante indicare il motivo **prevalente** per cui lo si è scelto):
- F 12 per comprovata esperienza specifica M 23 n.
- F 13 su segnalazione di autorità scolastiche M 27 n.
- F 14 per verificato possesso di notevoli capacità collaborative M 31 n.
- F 15 in seguito a consolidamenti o soppressioni di classi M 35 n.
- F 16 dietro presentazione di titoli e diplomi M 39 n.
- F 17 per riconosciuta piena disponibilità verso il TP in generale e il progetto da realizzare M 43 n.
- F 18 su segnalazioni di competenti in materia M 47 n.
- F 19 con altri criteri M 51 n.
- (specificare questi ultimi criteri e osservazione sull'idoneità o meno delle modalità adottate)
-
-
-

* Controllare l'identità delle 4 cifre indicate con asterisco.

92. Fra gli insegnanti aggregati ex lege 820, **prima** di impegnarsi nell'esperienza di STP, quanti erano titolari, soprannumerari o incaricati:

- a. nello **stesso Circolo?** M 55 n.....
 - b. in **altro Circolo** della **stessa Circo**scrizione? M 59 n.....
 - c. in **altro Circolo** della **Provincia?** M 63 n.....
- totale M 67 n.....*

93. Gli **insegnanti in organico** (non quelli aggregati) hanno mostrato nei confronti del **tempo pieno** (a questo item si può rispondere indicando la **tendenza prevalente** nel plesso, segnando un'alternativa soltanto, oppure – ed è preferibile – indicando il **numero** degli insegnanti che hanno reagito secondo le alternative proposte. In quest'ultimo caso, segnando più alternative, il totale dei numeri indicati deve essere uguale al dato L 71):

- F 20 deciso rifiuto dell'innovazione M 71 n.....
- F 21 resistenza all'innovazione M 75 n.....
- F 22 accettazione N 11 n.....
- F 23 entusiasmo N 15 n.....
- F 24 intensa carica collaborativa N 19 n.....
- F 25 altri atteggiamenti N 23 n..... (specificare)

93.1 Quali si ritiene siano le **ragioni** che hanno **motivato** le reazioni di 'rifiuto' o di 'resistenza' all'innovazione?

94. In quale misura **incide sfavorevolmente** sull'andamento della sperimentazione:

a. la **non stabilità** degli insegnanti aggregati e di quelli in organico (trasferimento, assegnazione ad altra sede ecc.)?

- F 26 Lieve F 29 Tollerabile F 32 Rilevante F 35 Proibitiva

b. la mancanza di un'**apposita graduatoria** di Circolo relativa a ciascuna attività avviata da cui trarre supplenti nelle assenze degli insegnanti aggiunti?

- F 27 Lieve F 30 Tollerabile F 33 Rilevante F 36 Proibitiva

c. il **volontarismo** o la **mancanza di incentivi** (retribuzione aggiuntiva, riconoscimento adeguato del nuovo tipo di servizio ecc.) per il maggiore e più intenso lavoro richiesto dal nuovo tipo di scuola?

- F 28 Lieve F 31 Tollerabile F 34 Rilevante F 37 Proibitiva

95. Qualora si dovessero offrire incentivi a tutti gli insegnanti del TP (in organico e aggregati) **quali tipi di incentivi** si ritiene siano **più adeguati?**

N. ALTRI INSEGNANTI

96. Oltre agli insegnanti in organico ed a quelli aggregati, ex lege 820, sono impegnati nella **sperimentazione** anche **altri insegnanti** (del doposcuola, docenti di scuole medie ecc.)?

F 38 SI F 39 NO

96.1 Se **SI**:

a. **quanti** sono?

M 27 n.

b. chi li **retribuisce**? (Si possono segnare più alternative)

F 40 Patronato scol. F 41 Comune F 42 Altri (specificare):

.....
.....

c. **senza di loro** si potrebbe realizzare integralmente il disegno sperimentale progettato?

F 43 SI F 44 NO

d. quale intensità di **motivazione** e di **impegno** mostrano nei confronti del TP in generale e del progetto da realizzare nel plesso?

F 45 Scarsa F 46 Media F 47 Elevata

O. MODALITÀ DI AGGIORNAMENTO

97. In quest'anno scolastico gli educatori del TP **hanno frequentato corsi** di riqualificazione professionale specifica per operare nelle STP?

F 48 SI F 49 NO

97.1 Se **SI**:

a. **quanti**

F 50 1 F 51 2 F 52 più di 2

b. da chi sono stati **organizzati**?

F 53 Provveditorato agli studi

F 54 Enti e Organizzazioni (specificare):

F 55 Altri (specificare):

.....
.....
.....

97.2 In quale **periodo dovrebbero effettuarsi i corsi** di riqualificazione?

F 56 Settembre F 58 Da ottobre a dicembre

F 57 Altro (specificare):

98. Sono stati organizzati 'incontri di studio' per gli educatori del TP

F 59 SI F 60 NO

- 98.1 Se **SI**:
- a. quanti?
 F 61 Meno di tre F 62 Da 3 a 5 F 63 Da 5 a 7 F 64 Oltre 7
- b. come si sono effettuati:
 F 65 con lezioni di esperti F 67 con lezioni e lavoro pratico nei gruppi
 F 66 in forma seminariale F 68 con altre modalità
- c. si sono svolti a livello di:
 F 69 plesso F 70 circolo F 71 circoscrizione F 72 provincia
- d. quanti educatori li hanno frequentati?
 F 73 Tutti F 74 Gran parte F 75 Pochi F 76 Nessuno
- e. in quale misura hanno soddisfatto le reali esigenze dei partecipanti?
 F 77 Rilevante F 78 Sufficiente F 79 Lieve
99. Gli 'incontri', oltre a quelli indetti dalle Autorità scolastiche (Provveditori, Ispettori, Direttori) sono stati organizzati anche da **altri Enti o Organizzazioni**?
 F 80 SI G 11 NO
- 99.1 Se **SI**, indicare da quali:
-
-
-
100. Alle 'attività di aggiornamento' sulla sperimentazione della STP hanno **partecipato**:
 G 12 **solo insegnanti aggregati** G 13 **tutti** gli insegnanti del TP (in organico + aggregati)
101. In quale misura si ritiene utile che a turno gli insegnanti del TP prestino **brevi periodi di servizio** a scopo formativo **presso altri plessi** che effettuano sperimentazioni particolarmente significative?
 G 14 Minima G 15 Sensibile G 16 Rilevante
102. Per **pubblicizzare le esperienze** – allo scopo di sensibilizzare ai problemi, fare conoscere soluzioni, divulgare i risultati, offrire suggestioni e spunti ecc. – qual è la forma più efficace?
 (Si possono segnare più alternative)
- G 17 Giornalino della scuola G 19 Relazioni su riviste specializzate
 G 18 Relazioni orali in altre sedi scolastiche G 20 Altre forme (specificare):
-
-
-

P. DIRIGENTI

103. Nella scuola a tempo pieno il **ruolo del direttore didattico** si ritiene sia cambiato? G 21 SI G 22 NO
- 103.1 Se **SI**, quali sono gli **aspetti essenziali** di tale trasformazione? (Indicarli in modo dettagliato)
104. In una zona circoscritta e uniforme per condizioni ambientali, a **quanti plessi** a TP di media ampiezza (20 insegnanti circa in organico) può **sovrintendere** un direttore efficiente nel normale orario di servizio?
G 23 1 G 24 2 G 25 3 G 26 4 G 27 5
105. Nella realizzazione dell'esperimento (specie se di dimensioni rilevanti) il Direttore didattico **si avvale** della **collaborazione specifica**, oltre a quella del gruppo degli insegnanti sperimentatori, di altre persone? G 28 SI G 29 NO
- 105.1 Se **SI**, chi sono i suoi più stretti collaboratori?
G 30 Il direttore scientifico del progetto
G 31 I componenti il Consiglio di Circolo
G 32 Un gruppo di insegnanti esperti designati dai colleghi del Circolo
G 33 Altri (specificare):
106. Si ritiene opportuno che i dirigenti scolastici (direttori e ispettori) frequentino **appositi corsi** di aggiornamento sulla scuola a tempo pieno senza escludere la loro presenza come animatori nei corsi per insegnanti? G 34 SI G 35 NO
- 106.1 Se **NO**, per quali motivi?

Q. OPERATORI SCOLASTICI NON DOCENTI

107. Gli educatori del TP **possono avvalersi** dell'opera **continua** (presenza pressoché costante nel plesso) di un'**équipe** medico-psico-pedagogica? G 36 SI G 37 NO
108. Se l'azione dell'**équipe NON è continuativa**:
a. quando si effettua?
G 38 Solo al principio dell'anno scolastico
G 39 Qualche volta nel corso dell'anno

G 40 All'inizio e durante l'anno

b. **quanti allievi** nel corrente anno scolastico sono stati esaminati dall'équipe? N 31 n.

109. Se gli educatori del TP **NON** possono usufruire dell'apporto di una **équipe completa**, possono almeno avvalersi **con continuità** dell'opera di **uno o più membri** di detta équipe? G 41 SI G 42 NO

109.1 Se **SI**:
a. **di quale** o di **quali**? (Specificare la **specializzazione**)
b. **chi lo o li retribuisce**?

110. In **mancanza** dell'aiuto di un'**équipe** o di un suo **qualche esperto**, come si è **risolto** il problema degli **alunni difficili**? (Aggiungere **anche** eventuali osservazioni)

111. Nelle classi a TP operano **altri esperti**? (Ad esempio: animatori, docimologi, sociometristi, tecnici di mezzi audiovisivi, programmatori ecc.)
G 43 SI, con continuità G 44 SI, qualche volta G 45 NO

111.1 Se **SI**:
a. **quanti** N 35 n.
b. con **quali funzioni** specifiche?
c. **chi li retribuisce**?

R. PERSONALE AUSILIARIO

112. Il personale ausiliario (bidelli, custodi, cuoche, ecc.) è **sufficiente** per realizzare il progetto innovativo? G 46 SI G 47 NO

112.1 Se **NO**:
a. **quante** altre persone servirebbero? N 39 n.
b. con **quali mansioni**? (Specificare):

113. Il personale ausiliario **in organico** opera:
G 48 solo nell'orario di servizio G 49 anche in ore straordinarie

113.1 Se lavora anche in ore straordinarie, queste ore sono **retribuite**? G 50 SI G 51 NO

114. Il personale ausiliario viene abitualmente **invitato a partecipare** alle riunioni degli educatori del TP? G 52 SI G 53 NO

114.1 Se **SI**:

a. **quanti** vi partecipano?

G 54 Tutti

G 55 Qualcuno

G 56 Nessuno

b. **quando** vi partecipano?

G 57 Sempre

G 59 Quasi sempre

G 60 Soltanto quando si discutono problemi che li interessano direttamente

G 58 Mai

S. INTEGRAZIONE INTERNA

115. Fra gli insegnanti in organico e gli aggregati si sono instaurati **rapporti** di :

G 61 antagonismo

G 63 accettazione

G 62 indifferenza

G 64 collaborazione

115.1 Quali sono i **motivi prevalenti** che suscitano atteggiamenti di 'indifferenza' e di 'antagonismo'?

.....
.....
.....
.....

116. Fra gli **insegnanti**, gli altri eventuali **operatori scolastici** (medico, psicologo, assistente sociale ecc.) e il **personale ausiliario** si sono instaurati **rapporti** di:

G 65 indifferenza

G 66 accettazione

G 67 collaborazione

116.1 Quali sono i **motivi prevalenti** che generano rapporti di 'indifferenza'?

.....
.....
.....

117. In generale, fra gli **operatori scolastici** (dirigenti, insegnanti, eventuali specialisti) e gli **allievi** si sono instaurati rapporti (indicare la tendenza prevalente):

G 68 simili a quelli tipici della scuola tradizionale: di personale responsabilità dei singoli educatori, di dipendenza degli allievi più o meno accentuata

G 69 meno direttivi di quelli della scuola tradizionale, più permissivi ma sempre nel rispetto dell'autorità e della disciplina

G 70 cordiali, di mutuo rispetto e di collaborazione, comunitari

G 71 di altro tipo (specificare e osservazioni):

.....
.....

118. Fra gli **operatori del TP** e i **membri degli organi collegiali** – specie con le persone che rappresentano le famiglie – si sono instaurati rapporti di:

G 72 indifferenza G 73 accettazione G 74 collaborazione

118.1 Quali sono i **motivi** che generano rapporti di 'indifferenza'?

.....
.....
.....

119. In generale, qual è l'**atteggiamento** degli **organi collegiali** verso l'esperienza innovativa del TP? (Esporre dettagliatamente):

.....
.....
.....

T. INTEGRAZIONE ESTERNA

120. Per progettare l'esperienza innovativa, si è effettuato uno **studio delle condizioni socio-culturali** dell'ambiente in cui la scuola opera?

G 75 SI G 76 NO

121. In quale misura si ritiene che l'innovazione realizzata **soddisfi** le istanze educative della comunità?

G 77 Scarsa G 78 Soddisfacente G 79 Rilevante

122. In quale misura si può valutare l'interesse della **comunità utente** della scuola verso l'esperimento in atto?

G 80 Scarsa O 11 Soddisfacente O 12 Rilevante O 13 Rilevantissima

123. In generale, in quale misura la comunità utente della scuola **contribuisce** alla **realizzazione migliore** dell'esperimento?

O 14 Scarsa O 15 Soddisfacente O 16 Rilevante

123.1 Fra quelli elencati, quali hanno **realmente** contribuito? (Si possono segnare più alternative)

O 17 Enti territoriali locali (Regione, Provincia, Comune)

O 18 Famiglie degli alunni

O 19 Altri Enti e Associazioni (specificare):

O 20 Altre organizzazioni sociali (specificare e osservazioni):

.....

- 123.2 Quali sono le **forme di collaborazione** sinora in atto? (Si possono segnare più alternative)
- O 21 Opera di pubbliche relazioni O 24 Partecipazione ad assemblee
 O 22 Donazione di libri e di sussidi O 25 Interventi economici
 O 23 Altre forme (specificare):
-
-
-
124. I contributi economici o di servizi degli Enti locali **sono pervenuti** in tempo utile? O 26 SI O 27 NO
- 124.1 Se **NO**, per quali motivi?
-
-
- 124.2 Il **ritardo medio** è di circa giorni: N 43 n.
125. Come si stanno realizzando i **rapporti** fra la **scuola** e i **genitori** degli alunni che fruiscono della scuola a tempo pieno? (Si possono segnare più alternative)
- O 28 In forma tradizionale
 O 29 Mediante incontri per lo studio dei problemi scolastici e dei reciproci compiti
 O 30 Mediante l'intensificazione degli incontri con gli insegnanti per fornire notizie sui figli e riceverne suggerimenti
 O 31 Promuovendo la costituzione di Comitati e Associazioni Scuola-Famiglia
 O 32 Con altre forme (specificare e osservazioni):
-
-
-
126. Quali **opportunità educative** offerte dall'ambiente in cui la scuola opera sono state **utilizzate** dagli alunni del TP? (Si possono segnare più alternative)
- O 33 Visita ad aziende (cooperative varie, fattorie, fabbriche ecc.) e/o alle organizzazioni dei servizi sociali (poste, telefoni ecc.)
 O 34 Indagini culturali (sul folklore, sui pregiudizi, sul dialetto ecc.)
 O 35 Ricerche sociali (sul lavoro dei genitori, sulle condizioni dei servizi sociali ecc.)
 O 36 Altre (specificare e osservazioni):
-
-
-
127. Gli **allievi** del TP durante il lavoro scolastico hanno **fruito** dei **servizi sociali esterni** alla scuola (ad esempio: biblioteca comunale o rionale, strutture culturali o ricreative ecc.)? O 37 SI O 38 NO

127.1 Se **SI**, di quali?

128. I **membri della comunità** hanno **utilizzato** – anche quando gli allievi non erano a scuola – le **strutture scolastiche** (ad esempio palestra, campo gioco, salone, sala proiezioni):

O 39 abitualmente O 40 qualche volta O 41 mai

129. Si sono instaurati più stretti **rapporti** con la **Scuola Materna** vicina (quella da cui gli allievi provengono)? O 42 SI O 43 NO

129.1 Se **SI**, come si sono realizzati?

129.2 Se **NO**, per quali motivi?

130. Si sono instaurati più stretti **rapporti** con la **Scuola Media** vicina (quella nella quale gli allievi proseguiranno gli studi)? O 44 SI O 45 NO

130.1 Se **SI**, come si sono realizzati?

130.2 Se **NO**, per quali motivi?

U. VERIFICA DEI RISULTATI

131. Sono state predisposte **procedure di verifica** della validità dei risultati ottenuti con l'esperienza innovativa? O 46 SI O 47 NO

131.1 Se **SI**, **quali** sono? (Esporre dettagliatamente e osservazioni)

132. In **manca** di prefissati procedimenti di verifica, si è **tentato di valutare** in qualche modo i risultati conseguiti? O 48 SI O 49 NO

132.1 Se **SI**, come? (Specificare e osservazioni)

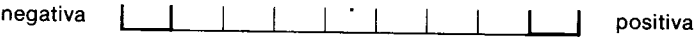
.....

.....

.....

.....

133. Indipendentemente dall'uso o meno di tecniche di verifica, come ritenete si possa **stimare** l'innovazione realizzata? (Si indichi con **una** crocetta in **uno** dei quadratini sottostanti l'intensità della stima avvicinandosi più o meno al polo positivo o al polo negativo evitando se è possibile di segnare il grado medio indicato con un puntino.



V. QUESITI COMPLEMENTARI

134. Si ritiene che il presente questionario abbia toccato **gli aspetti essenziali** della scuola a tempo pieno? 50 SI 51 IN PARTE 52 NO

134.1 Se **IN PARTE** o **NO**, **quali** sono stati trascurati e **su quali** si suggerisce debba indirizzarsi la prossima rilevazione? (Vogliate cortesemente esporre in forma dettagliata utilizzando anche tutte le restanti pagine in bianco).

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

INDICE DELLE TAVOLE

Tav. 0 - Struttura e contenuto del questionario Pag.	73
Tav. 1 - Questionari distribuiti ed elaborati	78
Tav. 2 - Distribuzione per anno e per area geografica dei plessi che awiano il tempo pieno; indicazione delle medie per provincia, regione e area geografica	86
Tav. 3 - Raggruppamento dei plessi secondo la variabile 'collocazione territoriale'	91
Tav. 4 - Struttura dei plessi innovativi secondo l'unicità o meno della classe	93
Tav. 5 - Tipologia dei plessi innovativi	94
Tav. 6 - Plessi che hanno consolidato pluriclassi e piccoli plessi	96
Tav. 7 - Ampiezza dell'innovazione nell'ambito dei plessi; classi complessive e classi innovative	97
Tav. 8 - Alunni iscritti e alunni partecipanti all'innovazione. Media degli impegnati nell'innovazione per plesso e per classe	99
Tav. 9 - Alunni non partecipanti: motivi della non partecipazione e andamento degli abbandoni	101
Tav. 10 - Incidenza della partecipazione facoltativa all'innovazione	103
Tav. 11 - Plessi che effettuano l'integrazione di alunni con handicap	105
Tav. 12 - Insegnanti titolari delle classi innovative e insegnanti aggiunti; modalità di reclutamento. Medie: degli insegnanti per plesso, delle classi per insegnante, degli alunni per insegnante	109
Tav. 13 - Pareri sulla sufficienza numerica e sull'idoneità degli insegnanti aggiunti	111
Tav. 14 - Criteri con cui sono stati scelti gli insegnanti aggiunti	116
Tav. 15 - Pareri su alcune condizioni degli insegnanti aggiunti che possono incidere negativamente sui risultati dell'innovazione awiata	120

Tav. 16	– Grado di incidenza delle variabili: mancanza di graduatoria, mancanza di stabilità, mancanza di incentivi	119
Tav. 17	– Altri insegnanti non nominati ex art. 1/820: numero e retribuzione	124
Tav. 18	– Presenza, motivazione, impegno degli insegnanti non nominati ex art. 1/820	127
Tav. 19	– Pareri sul cambiamento del ruolo dell'educatore	129
Tav. 20	– Qualificazione professionale: frequenza di corsi e incontri, modalità di svolgimento, rispondenza alle esigenze dei partecipanti	131
Tav. 21	– Utilità di periodi di servizio presso altre scuole a tempo pieno; forme più efficaci per pubblicizzare le esperienze effettuate	132
Tav. 22	– Direttore didattico: variazione di ruolo, numero di plessi a tempo pieno a cui può sovrintendere con efficienza	136
Tav. 23	– Direttore didattico: collaborazione specifica di esperti, opportunità di aggiornamento per direttori	139
Tav. 24	– Equipe medico-psico-pedagogica: collaborazione, tempi di intervento, allievi esaminati	141
Tav. 25	– Personale ausiliario: numericamente sufficiente, retribuzione per ore straordinarie	143
Tav. 26	– Personale ausiliario: invito alle riunioni degli educatori, partecipazione, frequenza	146
Tav. 27	– Attività integrative introdotte nel triennio 1972-75	151
Tav. 28	– Insegnamenti speciali introdotti nel triennio 1972-75	152
Tav. 29	– Attività educative introdotte nel triennio 1975-78	154
Tav. 30	– Plessi nei quali si effettua la programmazione educativa; modalità di redazione	161
Tav. 31	– Distribuzione dei plessi che effettuano riunioni di programmazione settimanale e indicazione dei giorni nei quali le riunioni si tengono	163
Tav. 32	– Distribuzione dei plessi secondo la programmazione per classi parallele, singole, successive, dello stesso ciclo	169
Tav. 33	– Modelli di organizzazione scolastica: plessi nei quali più insegnanti svolgono lo stesso tipo di attività nella stessa classe; indicazione dei giorni e delle ore settimanali	171
Tav. 34	– Modelli di organizzazione didattica; plessi nei quali si effettua la compresenza di insegnanti che lavorano con alunni dello stesso o di diverso ciclo con indicazione delle ore settimanali	173
Tav. 35	– Plessi nei quali si effettua la programmazione secondo la formazione di gruppi di allievi con indicazione delle medie settimanali del lavoro di gruppo	175

Tav. 36	– Pareri sulla produttività del lavoro di gruppo	177
Tav. 37	– Attività ‘aggiunte’ anche il mattino	179
Tav. 38	– Distribuzione dei giudizi sull’intensità dell’integrazione delle diverse attività	181
Tav. 39	– Giudizi sul grado di validità dell’innovazione rispetto alla scuola tradizionale	183
Tav. 40	– Compiti a casa	185
Tav. 41	– Valutazione degli alunni	188
Tav. 42	– Orario scolastico degli alunni: media delle ore giornaliere, turno unico o doppio	193
Tav. 43	– Esempi di orari tipici o frequenti	194
Tav. 44	– Giudizio sull’opportunità della settimana corta	195
Tav. 45	– Effetti dell’orario prolungato	198
Tav. 46	– Libri di testo	202
Tav. 47	– Plessi ripartiti secondo la sufficienza o l’insufficienza delle attrezzature didattiche	204
Tav. 48	– Contributo ministeriale: adeguatezza e tempestività ..	206
Tav. 49	– Contributo ministeriale: pareri sulla validità delle procedure di accreditamento e di acquisto	207
Tav. 50	– Integrazione interna: rapporto fra titolari e aggiunti e fra tutti gli operatori del plesso	212
Tav. 51	– Redazione e firma dei documenti amministrativi	217
Tav. 52	– Collaborazione con l’università locale	218
Tav. 53	– Distribuzione dei plessi che dispongono o che necessitano dei locali indicati in testa alla tabella	224-25
Tav. 54	– Laboratori esistenti e necessari	226
Tav. 55	– Giudizi sulla sufficienza numerica e sulla idoneità funzionale dei locali utilizzati	227
Tav. 56	– Plessi che utilizzano gli spazi all’aperto indicati in testa alla tabella	229
Tav. 57	– Giudizi sulla sufficienza e idoneità degli spazi all’aperto esistenti nel plesso	230
Tav. 58	– Distribuzione dei plessi che utilizzano strutture esterne, tipo di struttura utilizzata	232
Tav. 59	– Plessi <i>con</i> o <i>senza</i> servizio mensa; motivi della non attivazione del servizio	238
Tav. 60	– Inizio del servizio mensa e periodo di funzionamento espresso in giorni	240
Tav. 61	– Mensa: alunni, media, variazioni nelle presenze	241
Tav. 62	– Assistenza durante la mensa	243
Tav. 63	– Mensa: finanziamento e gestione	245
Tav. 64	– Giudizio degli educatori sul servizio mensa realizzato e sulle conseguenze negative dovute alla mancanza del servizio	248
Tav. 65	– Distribuzione dei plessi con servizio trasporto; inizio del servizio	250

Tav. 66	- Alunni trasportati, media giornaliera	251
Tav. 67	- Servizio trasporto: percorso medio e tempo medio giornalieri	253
Tav. 68	- Finanziamento del servizio trasporto	254
Tav. 69	- Idoneità del servizio; assistenza a bordo	255
Tav. 70	- Indagine preliminare su condizioni socio-culturali, correlazione fra risultati esperienza e esigenze educative, interesse della comunità per l'esperienza innovativa	259
Tav. 71	- Rapporti fra scuola e genitori degli alunni	262
Tav. 72	- Rapporti fra scuole, enti ed associazioni	264
Tav. 73	- Rapporto fra scuola e ambiente culturale	269
Tav. 74	- Rapporti fra scuola elementare e scuola materna e media	271
Tav. 75	- Giudizi degli operatori sull'esperienza innovativa realizzata	275

INDICE DEI DIAGRAMMI

Diagramma 1	Pag.	87
Diagramma 2		88
Diagramma 3		121

INDICE DELL'APPENDICE GIURIDICA

Art. 1 della legge 24 settembre 1971, n. 820: <i>Norme sull'ordinamento della scuola elementare e sull'immissione in ruolo degli insegnanti della scuola elementare e della scuola materna statale</i>	Pag. 281
D. M. 28 febbraio 1972: <i>Direttive di orientamento per le attività integrative e gli insegnamenti speciali di cui all'art. 1, primo comma, della legge 24 settembre 1971, n. 820</i>	281
C. M. n. 58 del 4 marzo 1972, prot. n. 960/5: <i>Direttive di orientamento per le attività integrative e gli insegnamenti speciali di cui al primo comma dell'art. 1 della legge 24 settembre 1971, n. 820. D. M. che approva le direttive. Istruzioni per l'applicazione dell'art. 1 della legge 24 settembre 1971, n. 820</i>	286
C. M. n. 113 del 20 aprile 1973, prot. n. 1097/12: <i>Proposte relative ad un secondo programma organico per la istituzione di posti d'insegnante elementare, a decorrere dal 1° ottobre 1973, per lo svolgimento di attività integrative e insegnamenti speciali con il fine dell'avvio della realizzazione della scuola a tempo pieno (art. 1 della legge 24 settembre 1971, n. 820)</i>	288
Nota ministeriale prot. n. 1482 dell'11 agosto 1973: <i>Programma per l'istituzione di posti di insegnante elementare ai sensi dell'art. 1 della legge 24 settembre 1971, n. 820 con decorrenza 1° ottobre 1973</i>	291
C. M. n. 151 del 28 giugno 1974, prot. n. 4598/15: <i>Programma per lo svolgimento nell'anno scolastico 1974/75 di attività integrative e insegnamenti speciali con il fine dell'avvio della realizzazione della scuola a tempo pieno (art. 1 della legge 24 settembre 1971, n. 820 per l'anno scol. 1974/75</i>	295
C. M. n. 206 del 29 luglio 1975, prot. n. 3479/17: <i>Applicazione degli artt. 1 e 12 della legge 24 settembre 1971, n. 820 per l'anno scol. 1975-76</i>	308
C. M. n. 205 del 12 agosto 1976, prot. n. 3516/14: <i>Applicazione dell'art. 1 della legge 24 settembre 1971, n. 820 per l'anno scol. 1976-77</i>	322
C. M. n. 210 del 30 luglio 1977, prot. n. 3364: <i>Applicazione dell'art. 1 della legge 24 settembre 1971, n. 820 per l'anno scol. 1977-78</i> . . .	324

STAMPATO A FIRENZE
NEGLI STABILIMENTI TIPOGRAFICI
«E. ARIANI » E <<L'ARTE DELLA STAMPA>>
FEBBRAIO 1982

Direttore responsabile GIOVANNI TRAINITO

Spedizione in abbonamento postale - Gruppo IV - Firenze (Inf. 70%)

Registrazione presso il Tribunale di Firenze con decreto n. 2645

STUDI E DOCUMENTI
DEGLI
ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

1 • 1978

LA VALUTAZIONE NELLA SCUOLA DELL'OBBLIGO

Atti del seminario di studio

Frascati 15-18 dicembre 1977

Pagg. vi- 152

L. 2700

2 • 1978

SITUAZIONE DELL'UNIVERSITÀ ITALIANA

Pagg. viii-2 10

L. 2700

CASA EDITRICE FELICE LE MONNIER - 50100 FIRENZE

STUDI E DOCUMENTI
DEGLI
ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

3 - 1978

L'EDUCAZIONE SANITARIA

Pagg. viii- 170

L. 2700

4 - 1978

LA SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE ITALIANA NEGLI ANNI SETTANTA

Pagg. x- 190

L. 2700

CASA EDITRICE FELICE LE MONNIER - 50100 FIRENZE

STUDI E DOCUMENTI
DEGLI
ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

5 • 1978

**LA RICERCA EDUCATIVA
IN ALCUNI PAESI
STRANIERI**

Pagg. vi-114

L. 2700

6 • 1978

SCUOLA MUSEO AMBIENTE

Iniziative ed esperienze scolastiche

Pagg. viii-264

L. 2700

CASA EDITRICE FELICE LE MONNIER - 50100 FIRENZE

STUDI E DOCUMENTI
DEGLI
ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

7 - 1979

**PROBLEMI E STRUTTURE
DELLA RICERCA EDUCATIVA
IN ITALIA**

Pagg. vi-250

L. 4000

8 - 1979

**L'AGGIORNAMENTO
DEL PERSONALE
DELLA SCUOLA**

Rapporto per gli anni 1977 e 1978

Pagg. vi-234

L. 4000

CASA EDITRICE FELICE LE MONNIER - 50100 FIRENZE

STUDI E DOCUMENTI
DEGLI
ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

9-1979

ISTRUZIONE ARTISTICA

*Dati statistici sulle Accademie di belle arti
e i Conservatori di musica*

Pagg. vi-150

L. 4000

10.1979

L'ISTRUZIONE TECNICA SULLA SOGLIA DEGLI ANNI OTTANTA

Pag. x-246

L. 4000

CASA EDITRICE FELICE LE MONNIER, - 50100 FIRENZE

STUDI E DOCUMENTI
DEGLI
ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

11 - 1980

INDAGINE CONOSCITIVA SULLA INFORMATICA

Pagg. x-1 18

L. 4.500

12 - 1980

L'INTEGRAZIONE DELLA ENERGIA SOLARE NEGLI EDIFICI SCOLASTICI

Pagg. xx-220

L. 4.500

CASA EDITRICE FELICE LE MONNIER - 50100 FIRENZE

**STUDI E DOCUMENTI
DEGLI ANNALI
DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE**

RIVISTA TRIMESTRALE

A CURA DEL MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

Comitato direttivo :

**BRUNO CAMMARELLA - EMANUELE
CARUSO - GIUSEPPE DE RITA - AMLE-
TO DI MARCANTONIO - DOMENICO
FAZIO - ROBERTO GIANNARELLI JR.
- FRANCESCO MASTROPASQUA - GIO-
VANNI RAPPAZZO - NICOLA REMINE**

Direttore responsabile :

GIOVANNITRAINITO

***I manoscritti devono essere indirizzati alla Direzione
della Rivista, presso il Ministero della Pubblica Istru-
zione - Direzione generale del personale e degli affari ge-
nerali e amministrativi - Viale Trastevere - 00153 Roma.
I manoscritti, anche se non pubblicati, non si restituiscono.***

Spedizione in abbonamento postale - Gruppo IV

**STUDI E DOCUMENTI
DEGLI ANNI
DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE**

a cura del Ministero della P.I.

Rivista trimestrale, numero doppio: Luglio-Set-
tembre e Ottobre-Dicembre 1980

Condizioni di abbonamento per l'anno 1981
(quattro numeri di 832 pagine complessive)

— Annuale per l'Italia L. 19.000
— Annuale per l'Estero L. 25.000
— Un fascicolo singolo L. 5.000

Versamenti sul C/C Postale N. 00310508 inte-
stato a Casa Editrice Felice Le Monnier, Via A.
Meucci. 2 • 50015 Grassano (Firenze).

Numero doppio L. 9.000

C.M. 05.80.43