

ELEMENTI PER UN'INTEGRAZIONE DELLA LEGGE 148 ALLA REALTÀ VALDOSTANA

Piero Floris

Ispettore Tecnico - Regione Autonoma Valle d'Aosta

Texte de l'intervention au Colloque National "3 enseignants, 2 langues, il bambino" Saint-Vincent 11, 12 et 13 juin 1992



Quando furono attivati i moduli, forse molti, tra i quali anche chi vi parla, consideravano il termine Riforma come un sinonimo del termine Innovazione. Si presupponeva cioè, che cambiando l'organizzazione ed il numero degli attori, si sarebbe necessariamente cambiata anche la scena. Certamente questo è in parte avvenuto; è stato però ingenuo crederlo facile ed automatico. Senza tale ingenuità però oggi la Scuola Elementare Valdostana sarebbe molto diversa.

Se non c'è stato un rapporto di causa-effetto fra Riforma ed Innovazione dobbiamo chiederci allora quale è stato e quale è ancora, la sostanza di questo Rapporto.

Nel restante territorio nazionale la Riforma degli Ordinamenti si è posta come il culmine, il capolinea dell'Innovazione, delle Sperimentazioni, del Tempo Pieno, cioè di tutto quel fermento tipico degli anni 70 e dei primi anni 80, che ha sintonizzato la "scuola reale" con le grandi leggi della "scuola come servizio": la 820 del 1971, i Decreti Delegati del 1974, ed in particolare il D.P.R. 419 sulla sperimentazione, la legge 517 del 1977.

Non a caso abbiamo chiamato la Riforma capolinea dell'Innovazione, cioè momento conclusivo di un processo che paradossalmente, nelle realtà più dinamiche e didatticamente avanzate ha segnato un arresto, un freno con il varo della 148.

La Valle d'Aosta non ha se-

guito lo stesso percorso; i cambiamenti degli anni 70 sono stati un fatto essenzialmente individuale o di piccoli gruppi d'insegnanti o dell'Associazione.

Individuale è stato il garantire l'apertura della scuola anche al pomeriggio, quando ciò nel resto del paese a garantirlo era il tempo pieno e dunque il doppio organico. Quando si parla di sfera individuale s'intende che l'insegnante, ha consentito singolarmente ciò che altrove condizioni normative ed organizzative più favorevoli assicuravano in maniera sistematica ed articolata.

L'insegnante elementare valdostano ha salvaguardato con il suo lavoro un grande patrimonio, che è alla base della nostra stessa autonomia: il mantenimento della lingua francese, attraverso il suo insegnamento. La scuola elementare è stata l'istituzione centrale per questa salvaguardia. E all'indennità di lingua francese va riconosciuto il rango di provvedimento fondamentale (proprio perché unico) per le sorti della scuola elementare valdostana e del mantenimento delle sue peculiarità. Essa quindi non va più confusa come un mero contributo economico, una erogazione fra le tante, ma un sostegno necessario ed insostituibile.

Il panorama così delineato evoca una scuola elementare valdostana degli anni 70 ed 80 molto diversa dalla scuola italiana, nel bene e nel male, più affidata alle capacità del singolo, che





proiettata verso cambiamenti delle strutture organizzative.

L'introduzione dei moduli segnava una rottura - uno strappo - rispetto al passato. L'interrogativo è quindi d'obbligo: "quando, come e perché si è arrivati a questo cambio di prospettiva?". I cambiamenti non sono mai repentini, non si esauriscono in un fatto, ma sono il risultato di un processo di maturazione. Certamente però l'origine di questo percorso, che stiamo vivendo oggi, ha un preciso punto di partenza: è la stesura del Documento dei 420 insegnanti, siglato agli inizi del 1988 a seguito della emanazione degli Adattamenti dei Programmi.

Il Documento fece scalpore, in primo luogo per il numero degli insegnanti firmatari, allora quasi la totalità del corpo docente, e forse più ancora perché per la prima volta gli insegnanti, non contestavano le ipotesi degli Adattamenti - la scelta di insegnare tutte le discipline nelle 2 lingue e per tempi uguali - ma sottolineavano che a tale progetto non si poteva dare attuazione, mantenendo l'allora

organizzazione, caratterizzata dall'insegnante unico. Parallelamente infatti, nel resto del Paese per un progetto non certo più ambizioso si avviava la fase sperimentale della Riforma, con l'emanazione della Circolare Ministeriale n. 288.

A rinforzo della tesi degli insegnanti nello stesso periodo pervenne alle autorità scolastiche una lettera sottoscritta da tutti i direttori didattici della Regione, che sottolineava l'urgenza, per la corretta applicazione degli Adattamenti, dell'attuazione di moduli didattici (termine allora, ancora estraneo al mondo della scuola), dell'aumento del tempo scolastico, della destinazione di parte dell'orario settimanale dei docenti alla programmazione dell'insegnamento bilingue, della formazione intensiva dei docenti, dell'istituzione della figura del "conseiller pédagogique", dello stanziamento straordinario di fondi per l'acquisto di materiale librario e didattico.

La risposta dell'Amministrazione non si fece attendere ed il primo provvedimento che adottò

fu la costituzione di un "Comitato di studio per la formazione dei docenti" composto dalle varie componenti della Scuola: l'Assessore, il Sovrintendente agli Studi, l'Ispettore tecnico, dei rappresentanti sindacali, dei direttori e dell'I.R.R.S.A.E.. Il primo elemento messo in discussione fu l'esigenza di non limitare l'analisi ai soli problemi della formazione, ma di porre contestualmente sul tappeto questi ultimi e quelli della organizzazione e della documentazione. Quel Comitato operò efficacemente e concorse alla emanazione della Circolare Assessorile del 7 giugno 1988 a firma dell'Assessore Faval; provvedimento che introduceva l'organizzazione modulare anche nella scuola elementare valdostana, dando avvio ad un processo di ristrutturazione a tutti i livelli e ad un dinamismo istituzionale prima sconosciuto, per molti versi inconsueto, talvolta martellante, ma sicuramente necessario e ancora estremamente vivo, dinamismo che sarà ricondotto ai giusti ritmi solo con l'emanazione della legge regionale.

La scuola elementare di questi ultimi 30 anni quindi può rappresentare un terreno sul quale misurare la capacità della Valle d'Aosta di darsi delle regole autonome, originali e rispondenti alle proprie necessità, nello spirito più autentico dello Statuto Speciale.

Tale capacità è stata "nulla" quando lo Stato ha emanato norme che la Regione non solo non ha adattato, ma non ha nemmeno applicato o permesso di applicare. L'esempio ci è dato dalla legge 820 sul tempo pieno del 1971 e dal Decreto Delegato sulla sperimentazione a cui non si è mai fatto ricorso per la scuola elementare.

La capacità è stata "debole" quando i provvedimenti nazionali sono stati adattati alla realtà regionale, ma la loro integrazione si è limitata ai soli aspetti linguistici, fanno parte di questa categoria tutti i provvedimenti relativi all'integrazione dei programmi di lingua francese.

Possiamo invece chiamare "forte" quell'insieme di provvedimenti che recependo i principi della norma nazionale, non solo li ha integrati con i dovuti adattamenti sul piano del curriculum linguistico, ma li ha riformulati nel complesso nel corpus normativo.

L'ipotesi sulla quale si lavora per l'adattamento della legge 148 alla Valle d'Aosta è di tipo "forte".

La legge di Riforma infatti è stata pensata essenzialmente per una realtà diversa da quella della Valle d'Aosta; abbiamo quindi l'obbligo di recepirne l'essenza e di modificarne i tratti organizzativi.

L'operazione di adattamento deve cioè muoversi entro due limiti: i principi ineludibili della 148 e il rispetto della nostra situazione culturale, linguistica ma anche geografica.

Se analizziamo gli elementi fondanti la Riforma, vale a dire la pluralità dei docenti ed il numero minimo di alunni per classe si prospettano quattro soluzioni:

- il perseverare nella elusione della legge;
- applicare automaticamente la 148 chiudendo tutte le scuole con meno di 20 alunni;



Agnello

- conservare tutti i plessi escludendo però, dall'organizzazione modulare, tutte le scuole con meno di 20 alunni creando così due tipi di scuola: quella del maestro unico e quella del gruppo docente con tutti i riflessi negativi che è facile immaginare;

- correggere i due elementi: pluralità e numero minimo di alunni.

Se consideriamo la pluralità docente come principio cardine della Riforma, allora essa dobbiamo estenderla al massimo delle situazioni possibili. La pluralità non va infatti intesa come mezzo strumentale, che comporta solo un abbassamento del rapporto numerico alunni-docente o l'organizzazione di piccoli gruppi. Se così fosse quei plessi la cui consistenza numerica è bassa non necessiterebbero dell'introduzione dei moduli.

Ma il team docente non è solo un mezzo, uno strumento organizzativo, è soprattutto un modello plurimo di riferimento, costituisce il superamento dell'unicità della figura docente che è alla base dei principi programmatici del 1985 e della Riforma degli ordinamenti del 1990.

La 148 non prevede il mantenimento di scuole con meno di 20 alunni, per la Valle d'Aosta una simile operazione non costituisce una razionalizzazione, ma un atto autoritario vertici-

stico, contrario alla cultura, alla tradizione ed alle aspirazioni di vasta parte dell'opinione pubblica valdostana.

Ma ciò potrebbe anche essere accettato, se si dimostrasse che tale sacrificio consentirebbe migliori opportunità educative e formative per gli alunni ed una maggiore sicurezza nei risultati. La verifica è impossibile, ciò che è certo e di cui si ha la netta sensazione (ed in educazione non sempre le sensazioni sono da bandire) è che una scuola con 15 alunni non produce risultati necessariamente peggiori di una con 100 o 200. La soglia di 20 alunni per noi non è quindi razionale, né sul piano culturale, né su quello educativo. Ciò però comporta la definizione di una diversa soglia minima di alunni, che garantisca ai medesimi le condizioni per vivere in una comunità educante che sia tale riferita sia al gruppo discente, sia al mantenimento di una qualche forma di pluralità docente. Quest'anno sperimentiamo quello che abbiamo chiamato il modulo binario.

L'orario ed il tempo scuola hanno costituito e costituiscono un altro nodo centrale, sul quale vanno sciolte le riserve.

Per chiarezza di esposizione il problema va scomposto nelle sue due articolazioni: il n. delle ore e la sua scansione settimanale.

La scelta delle 30 ore era ine-



Agnello

vitabile, si trattava e per certe situazioni si tratta ancora, di maturarla, di dosarla, di riempirla di significati. Questi sono di diversa natura: innanzitutto istituzionale, la 148 prevede le 30 ore per le classi nelle quali si insegna la lingua straniera, come si sarebbe giustificato in Valle d'Aosta un orario inferiore, per un contesto didattico invece dove le lingue insegnate e d'insegnamento sono due?

L'orario inoltre di per sé è un elemento neutro. E' sempre troppo elevato, se la scuola non funziona ed i bambini la frequentano mal volentieri, non è mai sufficiente se è inserito in un ambiente stimolante e ricco per l'apprendimento.

C'è dunque un rapporto fra orario e qualità dell'insegnamento. La didattica trasmissiva ne esige certamente meno di quello che reclama la didattica delle diversità, della costruzione dei saperi, così come espressa dai Programmi.

Con l'introduzione delle soglie minime per le discipline, i rischi di appesantimento e di affaticamento sono fortemente ridimensionati e non sarebbe sorprendente, se rispettando rigorosamente le soglie minime (non c'è ragione di credere che possa succedere il contrario), molti insegnanti scoprissero che il tempo a loro disposizione non è ancora sufficiente. A quel punto s'imporrebbe non certo l'aumento ulteriore dell'orario, ma un diverso rac-

cordo delle discipline per un'economia nel programma.

Per quanto attiene poi all'articolazione settimanale dell'orario, le ragioni avanzate dall'extra-scuola non hanno certamente influenzato gli orientamenti meno di quelle interne alla scuola. Era, ed è giusto così. La scansione dell'orario settimanale ha portato con sé un elemento sostanzialmente nuovo: la restituzione al Consiglio di Circolo delle competenze in materia di orario già previste dal D.P.R. n. 416 del 1974.

La corretta suddivisione dei poteri di decisione fra il centro e le unità scolastiche è stata così ripristinata. Al primo competono la definizione di parametri, alle seconde la decisione operativa entro quei parametri. L'Assessorato quindi stabilisce, in analogia con le disposizioni legislative nazionali, alcuni requisiti fondamentali ed irrinunciabili; nel nostro caso il turno antimeridiano e pomeridiano e l'interruzione infrasettimanale. Al Consiglio di Circolo compete la decisione sulla consistenza di tale interruzione: una intera o mezza giornata. L'interesse generale e quello dell'extra-scuola è così salvo, accompagnato dalla garanzia che la sospensione delle lezioni è assicurata nello stesso pomeriggio per tutte le scuole della Regione.

Et venons-en maintenant au thème du bilinguisme et à sa place dans l'organisation scolai-

re renouvelée. Ensemble, les Adaptations et l'introduction modulaire ont permis le changement du panorama, de l'horizon et du contexte dans lequel se place l'enseignement du français. On a quitté en effet la dimension idéologique et contre-idéologique du problème pour prendre la voie propre à l'école: celle pédagogique, didactique et scientifique. On a dit auparavant que le processus de changement a fait ses premiers pas lors de l'introduction des Adaptations. En effet deux ont été les volets de ce changement, l'un se rapportant à l'organisation scolaire, l'autre à la dimension didactique. La didactique bilingue a permis de s'interroger sur un certain nombre de questions non liées nécessairement au domaine linguistique et de repenser certaines pratiques pédagogiques. Le bilinguisme à l'école primaire a donc été, et sera pendant longtemps, un atout capital pour le renouveau pédagogique. Cela ne signifie pas que tous les problèmes ont trouvé leurs solutions, mais les signaux qui viennent des enseignants sont fort prometteurs.

On a découvert petit à petit que les problèmes posés par l'enseignement du français se répercutaient sur la didactique de l'italien. A présent le constat peut sembler banal, mais il n'a pas été toujours si évident; les méthodologies sur l'alphabétisation sont à ce propos exemplaires. Il n'y a pas si longtemps, pour apprendre aux élèves à lire et à écrire, on utilisait une méthode pour l'italien et une autre, parfois contradictoire sur le plan des principes, pour le français. L'organisation modulaire n'a guère résolu ce problème, au contraire les risques d'incohérence ont augmenté.

Comment donc assurer la continuité méthodologique entre l'enseignement du français et celui de l'italien?

Sur le fait que le français doit être véhiculaire tout le monde est d'accord et on ne saurait penser autrement, mais peut-on assurer que la langue italienne est toujours véhiculaire dans la didactique quotidienne?

N'arrive-t-il jamais qu'on fasse de la langue pour la langue? Bien sûr il y a l'orthographe, la grammaire, et toutes les activités qui visent à penser et à réfléchir sur la langue. Mais cela est l'une des caractéristiques, il y a le côté instrumental, véhiculaire proprement dit, à exploiter. Nous sommes riches, nous, l'école valdôtaine, nous possédons deux véhicules, cela ne nous empêche pas de voyager parfois à vide, et ce qui est une opportunité peut devenir un alourdissement, un embarras, un manque de temps.

Dans l'enseignement des deux langues il faut éviter les superpositions et repérer les zones autonomes. Est-ce que les parties du discours sont les mêmes en L1 et L2? Le concept de sujet est-il, par exemple, différent dans les deux langues?

La cohérence et la complémentarité de l'enseignement du français et de l'italien doivent aboutir à une économie de temps dans le programme.

Si les deux langues ont le même statut et la même place dans le projet didactique on ne doit pas envisager en considération du seuil minimal de 4 heures prévu par l'Etat pour l'italien, qu'ici le seuil soit de 8 heures (4 pour l'italien et 4 pour le français). Si on reprend la définition précédente le seuil pourrait être de 6 heures (2 pour une langue, 2 pour l'autre et 2 pour le fonctionnement de la langue, indépendamment du code français ou italien). Ce sont des options qui constituent des exemples que, seule la pratique quotidienne des enseignants pourra confirmer ou rejeter.

Mais la cohérence interne suppose un décloisonnement de l'enseignement linguistique. Toute action humaine est langage, communication, donc toute activité didactique implique l'utilisation d'un langage.

Chaque discipline a son propre langage et répond à des situations linguistiques spécifiques. La langue est objet et tout à la fois instrument. Quand on fait du français et de l'italien elle est surtout objet. Dans le domaine des mathématiques,

des sciences etc. elle devient instrument, ce n'est pas qu'elle disparaît, elle change simplement d'habit.

Est-ce qu'il ne s'agit pas de mobiliser des compétences langagières quand on doit lire le texte d'un problème de mathématiques? quand on doit rédiger l'observation d'une expérience scientifique? quand on prend des notes? ou encore quand, lors d'une visite dans le cadre d'une recherche sur l'environnement, on doit consulter des documents et en tirer les idées clefs?

Est-ce qu'on n'introduit pas l'usage des subordinées quand en informatique on utilise la formule "si...alors..."

Tout cela nous est utile pour affirmer que l'enseignement, quelle que soit la discipline, nous oblige à suivre deux écrans: les savoirs et les langues.

L'enseignement linguistique au sens large du mot, est donc central dans le développement du programme et il joue un rôle unifiant. Il peut devenir le moyen de résolution concrète et effective du grand souci que nous posent actuellement les modules et que la Réforme demande, c'est-à-dire que l'enseignement soit unitaire. Le défi est lancé.

Nell'ultima giornata di questo Convegno l'attenzione sarà posta sul bambino, io non posso terminare questo intervento, senza fare invece un cenno agli insegnanti ed al ruolo che hanno svolto in questa operazione che sta cambiando la scuola dalle sue fondamenta.

Spesso si sono mosse critiche del tipo "Decidono tutto sopra le nostre teste" oppure "Le scelte vengono fatte a tavolino" od ancora "Ci eravamo organizzati in un certo modo, adesso ci costringono a rivedere tutto".

Queste affermazioni possono essere considerate dei luoghi comuni ma contengono anche parti importanti di verità. Ciò che è più vero è che l'Amministrazione scolastica ha detenuto il monopolio e si è fatta carico delle scelte. Alle scuole è toccato sperimentare, provare, adattare. Alcuni circoli poi hanno

svolto un vero e proprio ruolo di battistrada (vedasi il caso dell'orario). Il varo della legge regionale, si diceva precedentemente, ricondurrà ai giusti ritmi, il dinamismo attuale. Ciò che ci si potrà attendere, è che a quel punto, chiarito il quadro normativo, il dinamismo propositivo di cui si è detto, si sposterà nelle singole scuole.

La loro autonomia innanzitutto, la loro diversità, le loro differenti strategie potranno esaltare ancor più le motivazioni ed il lavoro dei direttori didattici, dei collaboratori didattici e soprattutto degli insegnanti, poiché la ricerca, in educazione non ha mai fine.

Un'idea che è giusto sconfiggere, è che questa Riforma sia stata voluta dagli insegnanti, a scopo puramente rivendicativo e corporativo.

In occasione della presentazione di questo Convegno, in un servizio televisivo della Rai Regionale, la Riforma della Scuola Elementare è stata dipinta come Riforma contro il bambino ed a favore di insegnanti "agguerriti e sindacalizzati".

Non si poteva fare torto maggiore a questa nostra classe d'insegnanti.

Non siamo a conoscenza dei dati di partecipazione alle Assemblee Sindacali, ciò che conosciamo invece è l'affluenza alla cosiddette Minifoires Didattiche, organizzate in questo anno scolastico dall'Assessorato.

N. 140 presenze a gennaio, n. 280 a marzo; più di 300 anche a questo Convegno. Questi dati sono esemplificativi, soprattutto se si tiene conto che questa partecipazione avviene durante il tempo libero degli insegnanti.

Ameremmo sapere da chi critica così maldestramente la scuola, confondendo la cronaca con il giudizio personale, se e quanto aggiornamento svolgono gli operatori dell'informazione nostrana, e quanto a loro spese e nel loro tempo libero.

Noi come responsabili tecnici della scuola siamo coscienti e fieri del grande impegno profuso dagli insegnanti, impegno che per noi è fonte di grande motivazione professionale.