

Le scuole di maturità svizzere

Crescita e riforme negli ultimi 15 anni

di Jean Pierre Meylan e Verena Ritter¹⁾

A seguito di un'iniziativa scaturita in occasione della settimana di studi della Società svizzera degli insegnanti delle scuole secondarie nel 1967, venne elaborato e successivamente pubblicato, nel 1972, il rapporto «Insegnamento secondario di domani». Solo più tardi ci si rese conto che i promotori del rapporto – insegnanti e direttori – non rappresentavano che una minoranza che, oltretutto, al momento della susseguente consultazione si vide abbandonata a se stessa. Peccato, poiché questo rapporto conserva oggi ancora un suo carattere di modello. La consultazione condusse a un secondo rapporto: «La riduzione dei tipi e delle discipline di maturità» che, pure esso, non determinò quella discussione di fondo che ci si aspettava.

La debole risonanza prodotta dai due rapporti stava forse a indicare che i licei svizzeri non erano cambiati? Era prevedibile; ma bisognava peraltro ammettere che le riforme si erano svolte all'interno della scuola, senza pertanto modificarne le strutture. E la crescita quantitativa aveva facilitato oppure ostacolato dei miglioramenti qualitativi? Ecco perché, nel 1983/84, la Commissione dell'insegnamento secondario procedette, con i direttori dei licei, a un'inchiesta sullo stato delle riforme. Si trattava di un'inchiesta aperta, senza questionari prestrutturati. Ci si era limitati a segnalare il genere di innovazioni o riforme che meritavano una menzione. Lo scopo dell'inchiesta era quello di:

- favorire la reciproca informazione dei direttori di liceo e dei docenti sulle innovazioni in atto e su quelle di recente introduzione;
- indicare il margine di manovra lasciato dall'ORM per intraprendere delle riforme;
- fornire le basi per nuovi programmi di maturità.

All'inchiesta risposero 88 istituti (64% delle scuole riconosciute dalla Confederazione) di cui 80 (circa il 60%) segnalavano delle innovazioni. L'inchiesta è dunque rappresentativa dal punto di vista della diversità delle innovazioni e delle correnti di riforma avanzate negli ultimi 10-15 anni. Una controinchiesta effettuata dalla Società svizzera degli insegnanti delle scuole secondarie e dalla Conferenza svizzera dei direttori di licei indicò che tutte le correnti essenziali nel campo dei metodi, delle forme di attività pedagogica e dell'organizzazione dell'insegnamento erano state prese in considerazione. Trattandosi di un'inchiesta non prestrutturata e a partecipazione volontaria, il risultato permise un'analisi qualitativa, ma non quantitativa.

Non si tratta dunque di un inventario completo, ma di un rapporto sulle tendenze. I risultati sono stati pubblicati in un dossier si-

notico, ma non sono stati oggetto né di analisi, né di interpretazioni. È ciò che ci proponiamo di fare in questa sintesi. Tutti i casi menzionati resteranno anonimi per evitare di assumere come esempio ciò che non deve essere che una semplice illustrazione di fatti e situazioni segnalate.

Le riforme segnalate

Il periodo toccato dall'inchiesta è stato dominato principalmente da tre concetti: *l'individualizzazione, l'approfondimento e l'attuazione dell'insegnamento.*

Questi postulati non sono più stati contestati dopo la pubblicazione dei rapporti «Insegnamento secondario di domani» e «Riduzione dei tipi e delle discipline di maturità».

Le riforme segnalate rispondono a questa tendenza? La risposta non può essere univoca poiché gli obiettivi sono molto astratti e generici e non possono affatto essere tra di loro nettamente distinti. Ogni innovazione, per quanto modesta, in qualche modo contribuisce alla realizzazione di tali postulati. Nessuna delle innovazioni menzionate

potrebbe in ogni caso rivendicare di servire esclusivamente un obiettivo oppure un altro.

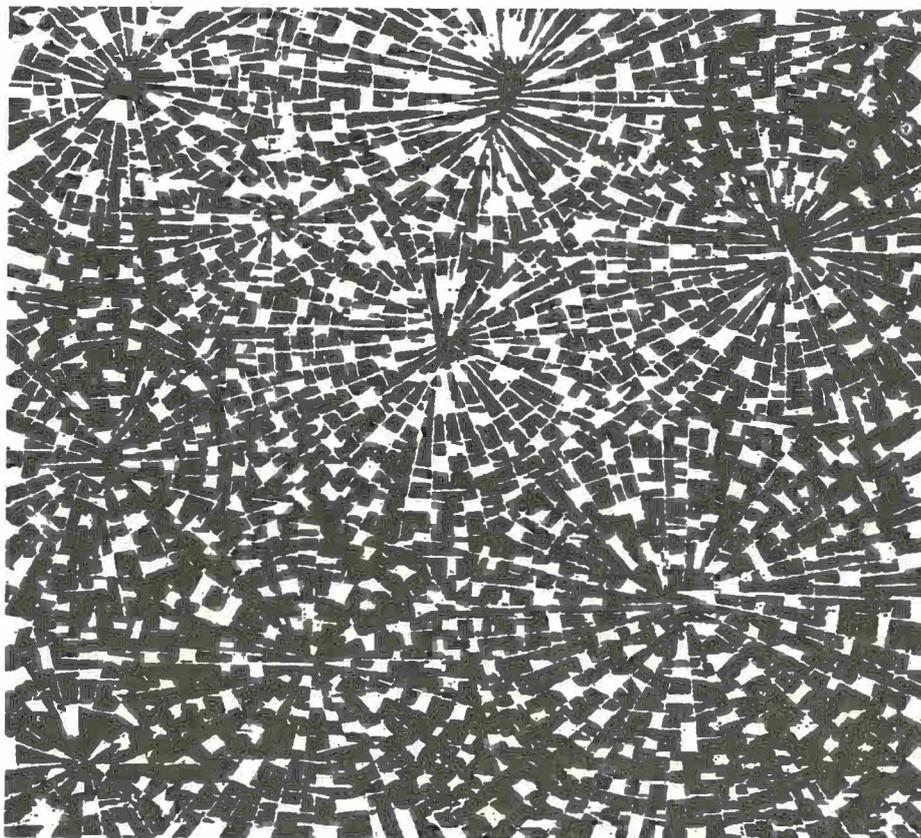
Per strutturare questa nostra sommaria panoramica ci atterremo dunque agli aspetti più pragmatici.

1. L'apertura delle scuole verso l'esterno

La discussione attorno al pericolo di un isolamento dell'insegnamento liceale, in quanto tenuto lontano dal contatto con la vita, riappare ciclicamente. La disputa è vecchia; ma sempre attuale. Il liceo vi è particolarmente esposto poiché il suo prestigio sociale è grande e perché lo si identifica quale veicolo di una cultura generica, non utilitaristica e al di sopra di tutte le ideologie. Il rischio dell'isolamento è dunque reale. L'inchiesta rivela qualche indizio di un ravvicinamento al settore professionale o alla società? Dei tentativi di apertura sono innegabili. Il settore in cui il ravvicinamento appare più evidente è l'orientamento scolastico e professionale: i progressi sono notevoli.

Problematiche d'ordine politico, economico e sociale entrano nei licei attraverso manifestazioni speciali, corsi interdisciplinari, settimane di studio, ecc. Talune di queste manifestazioni come le settimane di studi economici, i corsi di civica, le visite alle aziende, le giornate d'informazione sul servizio militare, ecc. sono quasi divenute una consuetudine. Associazioni padronali, aziende, fondazioni offrono spesso materiale didattico molto interessante.

Stampa di Luciano Marcionelli.



I tentativi di apertura «endogeni», sollecitati cioè dagli stessi insegnanti, sono meno frequenti. Alcune scuole cercano un impegno sociale mediante il gemellaggio con altri istituti oppure offrendo i loro servizi.

Lo scambio di allievi oltre le frontiere linguistiche costituisce un caso a parte: non è più una innovazione, ma ormai una tradizione che, dopo la rivalorizzazione della comunicazione orale e interculturale nell'insegnamento delle lingue, conosce un nuovo slancio.

2. Le relazioni umane nella scuola

L'inchiesta indica quanto siano cambiati nel corso degli ultimi 10-15 anni lo stile delle relazioni umane e l'atmosfera che regna tra gli allievi e gli insegnanti. Metodi di lavoro individualizzati e più cooperativi prendono sempre più piede. Nelle scuole regna uno spirito di cooperazione più sobrio. Le forme di convivenza sono cambiate considerevolmente, ma la ripartizione dei ruoli e delle funzioni è restata più o meno la medesima, sconsigliando le speranze di taluni riformisti degli anni 70. Tutte le misure segnalate, suscettibili di un miglioramento delle relazioni umane a scuola, hanno in comune di non essere state istituzionalizzate. Si credeva forse di tradire lo spirito dell'innovazione dando alla stessa uno statuto?

Le innovazioni segnalate in questo campo concernono tanto gli allievi quanto gli insegnanti e i genitori.

Sul piano delle *relazioni tra allievi*, si constata alcune forme di autogestione o di autonomia associativa che, per taluni, sono già superate. Alcune funzioni specifiche all'interno delle classi quali il «tutorato», l'assistenza allo studio sorvegliato, l'organizzazione autonoma di manifestazioni culturali o di seminari consentono all'allievo non solo una partecipazione più attiva alla vita della scuola, ma intensificano anche i contatti tra compagni.

Sul piano delle *relazioni tra allievi, corpo insegnante* (in quanto collettivo) e *direzioni*, si nota la formazione di organi con la funzione di perno di articolazione: commissioni miste tra docenti e allievi, incaricati di relazioni umane, mediatori, consiglieri, ecc. destinati a evitare conflitti o a risolverli. Avendo dovuto accogliere, durante il periodo in questione, una pleora di allievi, i licei hanno dovuto far fronte ad alcune deficienze e all'anonimato dei grandi organismi. Il docente di classe, al quale incombe il compito principale di seguire lo sviluppo della personalità degli allievi, ha una pesante responsabilità. La sua funzione mediatrice tra l'individuo e l'istituzione è più importante che mai.

Quanto alle *relazioni con i genitori*, l'inchiesta rileva qualche miglioramento, ma non segnala che poche innovazioni. Queste relazioni sono forse giudicate poco suscettibili di cambiamenti? Il relativo silenzio è forse il riflesso di un fatto di società, e cioè l'autonomia sempre crescente degli adolescenti? Le *relazioni tra insegnanti* di una stessa scuola stanno subendo una nuova tendenza, per quanto ancora timida: quella di cercare di superare l'isolamento degli inse-

gnanti tradizionalmente individualisti. I nostri docenti sono ancora, come negli anni sessanta, arroccati in posizione di difesa delle loro discipline? Hanno ancora paura a collaborare con i loro colleghi? Rifiutano ancora di considerarsi anche come degli educatori? Alcune indicazioni dell'inchiesta rivelano che qua e là, a livello di singole sedi, si incomincia a prendere qualche iniziativa nell'ambito del perfezionamento e ciò non soltanto per quanto riguarda la didattica delle discipline, ma anche a livello degli obiettivi generali e dei problemi pedagogici. Questo perfezionamento «endogeno» e collettivo si sviluppa sempre più attraverso «riunioni pedagogiche», seminari e conferenze di classe.

Sono pure state segnalate esperienze di cogestione: si tratta in generale del diritto di fare proposte, del diritto di partecipazione degli allievi alle sedute del corpo insegnante o perlomeno del diritto di essere sentiti. Un solo Cantone conosce una forma di cogestione formale da parte di docenti, genitori e allievi, codificata nella legge.

3. Le forme di insegnamento e le attività pedagogiche

I sistemi a opzione sperimentati negli anni settanta sono conosciuti grazie a numerose pubblicazioni. Quanto alle nuove forme d'insegnamento tendenti a superare il monotono rosario delle tradizionali lezioni di 45 minuti, l'inchiesta ha messo in evidenza una incoraggiante ricchezza di iniziative.

Lo stile di lavoro è cambiato? Siamo lontani dalle caricature dell'insegnante formalista, pontificante, cerebrale, che condanna l'allievo a una passività ricettiva? La tendenza, incoraggiante, va decisamente verso metodi più attivi, individualizzati e differenziati.

I risultati dell'inchiesta mostrano l'introduzione di molte innovazioni, ciò che è di notevole importanza. Tuttavia, il fatto stesso di segnalarle lascia supporre che tutte queste nuove forme non sono ancora parte integrante di una realtà pedagogica quotidiana. I vari istituti e i licei svizzeri sono privilegiati (rispetto all'estero) per quanto riguarda le iniziative che si manifestano a livello di insegnanti, di classi, di sezioni e di singole scuole. La libertà d'azione e il margine di manovra degli istituti sono notevoli. L'inchiesta mostra che molte innovazioni sono il risultato di iniziative provenienti dalla base (si nota addirittura un certo pudore nel far conoscere queste esperienze, per il timore che vada perso quel carattere intimo, proprio all'istituto, e per paura di attirare l'attenzione sospetta del pubblico e delle autorità).

Distingueremo due categorie principali di differenziazione dell'insegnamento: la differenziazione attraverso forme d'insegnamento in cui le classi sono composte sulla base di *nuove forme sociali* di attività pedagogica e la differenziazione attraverso *manifestazioni o attività speciali* in cui, per determinati periodi, l'insegnamento differisce radicalmente da ciò che solitamente immaginiamo con la nozione di lezione.

Nel caso delle *nuove forme sociali* d'inse-

gnamento, i ruoli e le funzioni attribuite all'insegnante e all'allievo sono modificate. L'unità «classe» è periodicamente soppressa a vantaggio della formazione di gruppi di allievi che meglio si prestano allo svolgimento di determinate attività. Può trattarsi di attività in mezze classi o (ciò che è più ambizioso dal punto di vista della complessità) in gruppi speciali o semplicemente divisi. I gruppi differenziati a livelli – ancora più complessi per l'organizzazione scolastica – sono molto meno frequenti. Per le attività e le manifestazioni a carattere interdisciplinare di ogni tipo (che hanno spesso luogo nel momento dell'insegnamento) si raggruppano non solo gli allievi di più classi, ma anche di più sezioni o tipi di maturità. Sono ormai noti da tempo i lavori di laboratorio, le escursioni, i lavori pratici nell'ambito delle scienze sperimentali. Questi tipi di attività stentano a penetrare nel campo delle scienze umane, ove sembra che la suddivisione delle classi sia limitata a poche occasioni.

Relativamente rari sono i casi di «team teaching» (insegnamento impartito in corsi a cui danno il loro contributo, insieme o separatamente, due o più docenti).

La suddivisione delle classi obbedisce a degli imperativi puramente pratici, ma capita anche che, con questo mezzo, si voglia intensificare la partecipazione individuale. I numerosi corsi di recupero o di sostegno sono ambivalenti: da un lato testimoniano la volontà di promozione individuale, dall'altro lato la loro necessità è testimonianza di una deficienza e cioè del fatto che i bisogni individuali non sono sufficientemente presi in considerazione nelle lezioni «normali». Inoltre, la distinzione tra i corsi di «ripetizione» e di «sostegno» e i corsi «a livello» non è sempre molto chiara: si tratta di colmare dei «ritardi» oppure di promuovere gli allievi più dotati? L'inchiesta non ha potuto analizzare questo problema nel dettaglio.

Il tipo particolare di lavoro individuale è menzionato sotto due forme: il lavoro pratico a lungo termine (lavoro di semestre), che accompagna l'insegnamento normale, e lo studio indipendente (étude «sous contrat»). La prima forma non è nuova ed è abbastanza generalizzata (prepara agli studi universitari). La seconda è più ambiziosa: l'allievo è dispensato dalle lezioni e lavora secondo un piano prestabilito, con l'assistenza dei docenti responsabili. (V. Etienne Bugniet, «L'étude indépendante sous contrat», pubblicazione della CDIP, Haupt, Berna, 1982).

Nel caso delle *attività speciali*, l'insegnamento ha luogo per gruppi di allievi in periodi straordinari (giornate, settimane, ecc.), si prefigge obiettivi specifici e si svolge con metodi particolari. Si tratta di esperienze completamente nuove, molto diverse dall'insegnamento normale basato sulle lezioni di 45 o 50 minuti, che si avvicina al cosiddetto apprendimento per «progetti». La sinergia tra obiettivi interdisciplinari con una tematica aperta e metodi nuovi produce un effetto di stimolo sull'intera personalità dell'allievo (come d'altra parte su quella del do-

cente), di motivazione, di attivazione e di responsabilizzazione.

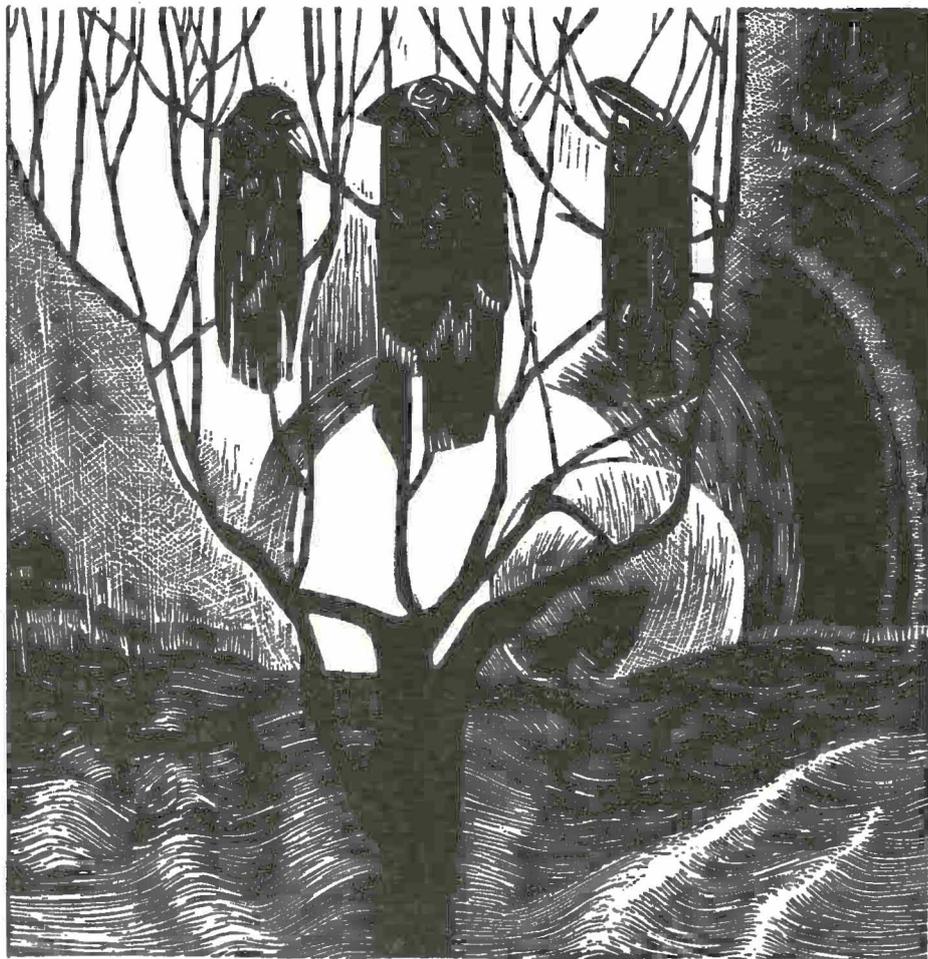
Queste forme di attività sono evidentemente molto esigenti: ecco perché non si sostituiscono all'insegnamento normale, ma lo completano. Sono attività che hanno contribuito largamente al miglioramento delle relazioni umane nelle scuole. È in questo contesto che si ricorre talvolta – anche se raramente – al contributo di persone straniere nell'insegnamento, in qualità di esperti. Il metodo dei «progetti» è diventato pressoché l'antitesi dell'insegnamento tradizionale dispensato in lezioni.

Nel campo degli orari articolati in blocchi interi (una innovazione che sta generalizzandosi), l'inchiesta rivela sempre più la presenza di blocchi d'orari messi a libera disposizione delle classi per risolvere problemi specifici o per discutere problemi interni. Si tratta pure di ore di consultazione dei docenti di classe. Alcune giornate intere sono riservate a temi particolari, a discipline, ecc. La medesima cosa vale pure per i periodi di settimane intere o di cicli di giornate che sono l'occasione preferita per i «progetti». I temi di queste giornate sono diversi e servono a compensare taluni argomenti che le materie ignorano o non possono trattare nel contesto delle lezioni. Si fanno riflessioni su questioni etiche e su problemi sociali; si intraprendono escursioni d'interesse storico-culturale, economico o ecologico, ecc.: ecco i temi più comuni di questo genere di giornate a programma aperto.

La categoria «settimane di studio» non è meno ricca. Gli obiettivi di questa forma d'insegnamento sono diversi. In generale si effettuano anche degli spostamenti, ciò che aumenta il raggio d'azione, culturale e insieme geografico, delle ricerche. Si tratta sovente di inchieste etnologiche, di incontri culturali, di scambi linguistici, di lavori pratici su temi quali «il barocco», «l'uomo e la natura», «l'ecumenismo», ecc. Nel corso di una settimana di studio una scuola può mobilitare fino a 200 allievi, 20 docenti e altre persone esterne alla scuola per trattare temi come «l'agricoltura oggi», «la magia e i culti», «il lavoro notturno», «la morte». Queste settimane hanno anche un carattere ricreativo e consentono lo svolgimento di attività compensative non meno improntate alla vita della scuola come l'orientamento, lo sport, il gioco. Inutile dire che queste attività, dette «gratuite», danno un apporto all'insegnamento d'ordine sociale e affettivo molto maggiore delle lezioni di tipo accademico. Sono dunque altrettante finestre aperte verso il mondo e verso la società.

4. La strutturazione delle materie

Contrariamente ad altri paesi, il liceale svizzero è costretto a seguire parallelamente l'insegnamento di nove discipline obbligatorie del tronco comune, alle quali si aggiungono da una a due discipline specifiche al tipo di maturità, ciò che indica una certa specializzazione pre-universitaria, ma conta poco nell'insieme. L'aspetto della preparazione a discipline universitarie è del tutto se-



Stampa di Piergiorgio Piffaretti.

condario. Paghiamo cara la nostra validità universale dell'esame di maturità con l'obbligo di studiare un elevato numero di discipline comuni (mentre altrove le opzioni quasi equivalgono alle discipline comuni). I tentativi di apertura non sono mancati, ma la maggior parte è fallita. Al momento della revisione dell'ORM (1972) si trattava di introdurre l'economia e le lingue moderne. Invece di incorporarle come opzioni equivalenti, si è preferito creare due nuovi tipi (D e E), ciò che non cambia niente al sistema. Altri tentativi sono stati intrapresi sul piano cantonale con l'introduzione della psico-pedagogia (AG) o delle discipline artistiche (BS, GE), ma questi tipi cantonali non sono totalmente riconosciuti. La CDIP ha, da parte sua, proposto un modello di sistema a opzione limitata, in cui il tronco comune sarebbe ridotto a vantaggio del numero di opzioni (v. il rapporto «La riduzione dei tipi e delle discipline di maturità»). Nessuno di questi tentativi si avvicina neppure lontanamente ai sistemi a opzione con una vasta libertà di scelta, in vigore nella maggior parte dei paesi stranieri. Il sistema a opzione più spinto che si conosca attualmente obbliga l'allievo a comporre il suo «menu» in modo da soddisfare le esigenze dell'ORM, e riprodurre il profilo di un tipo federale.

La struttura delle nostre discipline è di conseguenza rigida e concede poca libertà agli innovatori. L'inchiesta rivela nondimeno che

si desidera rendere più elastico il sistema. Gli innovatori sono confrontati con un dilemma rappresentato da due tendenze innovative contraddittorie. Da una parte si chiede maggiore flessibilità, maggior margine di manovra e una riduzione delle materie, ma dall'altra si rifiuta di rinunciare all'ambizione di una cultura generale. È un conflitto di tendenze centrifughe e centripete: da un lato la ricerca di una cultura fondamentale, di un legame creato da un bagaglio di nozioni comuni che permettano di comunicare, ciò che presuppone un insegnamento sistematico, ordinato e deduttivo, e l'educazione ai valori fondamentali; ma la nostra società esige d'altro lato un insegnamento pluralista, aperto e differenziato, che rispetti i bisogni dell'individuo e di cui nessuna materia e nessun metodo possa rivendicare il monopolio. I metodi di questa tendenza sono piuttosto induttivi, euristici, imperniati sulla capacità di risolvere dei problemi. L'intensità e la curiosità di spirito con i quali si avvicinano i «campi di apprendimento» contano più delle materie o del sapere enciclopedico. Le due tendenze, tanto l'universalista come la pluralista, sembrano tenute in equilibrio dagli innovatori che cercano di rendere più flessibile lo schema delle nostre discipline di maturità. L'inchiesta testimonia anche questa moderazione.

La maggior parte delle materie facoltative segnalate rivela un bisogno di contenuti

nuovi e diversificati. Nonostante la varietà dell'offerta, il numero di queste discipline rimane limitato. Gli argomenti più comuni sono le lingue, le tecniche di lavoro, i corsi su problemi sociali, etici ed epistemologici, filosofici (dove questa disciplina non è obbligatoria), la civica, i media (a parte l'informatica che gode attualmente di un trattamento particolare). Questi corsi hanno anche chiaramente un valore ricreativo.

I sistemi a opzione segnalati al momento dell'inchiesta costituiscono una struttura particolare delle discipline. I cantoni interessati utilizzano il margine di libertà lasciato dall'ORM (che prescrive l'elenco delle materie obbligatorie), per offrire una scelta di opzioni che sono altrettante occasioni di approfondimento; vogliono unire i vantaggi delle due tendenze, quella universalista e quella pluralista, o almeno limitarne gli svantaggi. I corsi a opzione aprono una breccia, ma la varietà delle scelte è necessariamente limitata e le discipline obbligatorie conservano la loro posizione di privilegio. Le opzioni dovrebbero motivare gli allievi e offrire loro l'occasione di approfondire una materia. Il primo obiettivo, quello della motivazione, non è sempre stato raggiunto: la signora Regula Schröder-Naef ha interrogato alcuni liceali zurighesi e ha constatato che la limitazione delle scelte non ha stimolato la curiosità intellettuale degli allievi. Il secondo obiettivo sembra essere stato raggiunto dalla maggior parte degli innovatori. Prova ne è che quasi tutti i sistemi a opzione hanno ottenuto uno statuto definitivo dopo un periodo di sperimentazione.

I sistemi a opzione segnalati possono essere classificati in due grandi famiglie: le op-

zioni a carattere complementare che formano il «menu» fisso e quelle a carattere costrittivo che si sostituiscono allo schema unico delle discipline. I sistemi a opzione hanno inizio generalmente con il 12.mo anno di scolarità, quando l'ORM permette l'abbandono di talune discipline, ciò che concede il tempo necessario per l'introduzione delle opzioni. La maggior parte di esse estende la scelta non solo a materie nuove, ma anche a materie principali, ciò che permette le opzioni dette «forti» o rinforzate. Il fatto di approfondire anche le discipline obbligatorie è un segno tipicamente svizzero. La maggior parte dei sistemi a opzione è stata creata tra il 1968 e il 1975, nella fase di maggior crescita quantitativa, quando, con maggiore frequenza, furono fondati nuovi licei e nuove sezioni.

Nei sistemi a opzione a carattere costrittivo la valutazione viene effettuata con l'assegnazione delle note. Sono rari i sistemi che alle opzioni affiancano i livelli, poiché ciò porrebbe dei problemi di organizzazione non irrilevanti.

5. Le innovazioni nel campo della valutazione, della selezione e degli esami

Il campo della valutazione lascia poca libertà alle scuole di intraprendere delle innovazioni. È sottomesso a una regolamentazione cantonale nell'ambito della quale docenti o scuole singole non possono prendere iniziative indipendenti. Il campo d'azione è ridotto, ma non inesistente.

Le riforme menzionate nell'inchiesta indicano la tendenza verso una valutazione più

globale della personalità dell'allievo, verso criteri di valutazione più ampi e più trasparenti, verso controlli a più prospettive e a confronti intersoggettivi. Parecchi licei si conformano alla nuova attitudine di valorizzare le acquisizioni positive e la personalità completa degli allievi.

Le modalità d'intesa tra insegnanti per le decisioni sulle note finali sono state migliorate notevolmente.

Dal momento che la pratica quotidiana della valutazione è di esclusiva competenza degli insegnanti, i direttori non hanno potuto rispondere al loro posto. L'inchiesta non ha dunque potuto delucidare la situazione relativa allo sviluppo del comportamento individuale degli insegnanti sulla valutazione e, in particolare, non hanno potuto chiarire se la valutazione formativa nelle diverse didattiche della disciplina è avanzata.

In talune scuole si avverte il disagio che provano i docenti di fronte all'aspetto aleatorio e soggettivo della nota da loro stessi assegnata. Ecco perché si raggruppano per discipline per fissare i loro criteri di valutazione. In un istituto si consultano addirittura gli allievi.

La procedura inversa, quella cioè della valutazione degli insegnanti da parte degli allievi, è rara, ma non del tutto inesistente; in due scuole gli allievi possono valutare i loro progressi e formulare le loro osservazioni. Quanto alla valutazione dei lavori scritti – talvolta giudicata, a torto, più oggettiva – essa è particolarmente oggetto di regolamentazioni: qualche riferimento indica dei miglioramenti. L'analisi è talvolta ambigua poiché è difficile sapere se le innovazioni a livello di regolamenti nascono da una volontà collettiva del corpo insegnante o se i docenti sono costretti alla cooperazione da misure coercitive.

L'inchiesta permette in definitiva di concludere che nel campo della valutazione c'è un timido sforzo verso l'innovazione.

Lo sviluppo quantitativo

La discussione attorno all'insegnamento liceale è imperniata sull'accrescimento del numero degli allievi e del numero degli istituti, con la conseguente decentralizzazione, così come sull'aumento dei tipi di maturità.

Questo sviluppo è considerato come un dato di fatto che richiede qualche interpretazione e qualche spiegazione che non è ancora stata data.

Il problema che si pone è quello di sapere se la spinta quantitativa e i cambiamenti strutturali hanno facilitato oppure ostacolato le riforme interne o i miglioramenti qualitativi. C'è una relazione tra questi fattori?

Il rifiuto delle proposte dei rapporti «Insegnamento secondario di domani» e «La riduzione dei tipi e delle discipline di maturità» hanno per causa questa crescita strutturale e quantitativa? I direttori e gli insegnanti avevano il tempo di occuparsi di altri problemi oppure erano totalmente presi dalla preoccupazione creata dalla gestione dell'espansione e dai problemi che quotidiana-

Concerto, disegno a penna di Rodolfo Soldati.



mente ne derivano? (Alcuni direttori confessano di aver passato più tempo a cercare insegnanti e a sistemare nuove costruzioni che a sorvegliare l'insegnamento).

Tentiamo ora di analizzare i seguenti problemi:

- la crescita strutturale e quantitativa e i suoi diversi fattori,
- le relazioni tra le riforme degli ultimi 15 anni e i cambiamenti strutturali e quantitativi.

Alcuni dati

Dal 1963 al 1975 - in 13 anni - sono state istituite 37 scuole di maturità; dopo questo periodo non ne furono create che quattro. Il periodo della più forte espansione si situa tra il 1968 e il 1975 con 29 scuole inaugurate.

Nel 1968, in 24 Cantoni si contavano 57 scuole di maturità con, complessivamente, 193 tipi (A, B, C) a insegnamento continuo. Nel 1983 le scuole erano 123 in tutto il Paese, per un totale di 391 tipi (A, B, C, D, E). Tra il 1970 e il 1982, il numero dei liceali (tra il 10.mo e il 13.mo anno di scolarità) è più che raddoppiato: da 22.247 è salito a 53.238, cioè dal 100 al 239%.

L'indice di crescita è cambiato d'anno in anno: dal 1970 al 1975 la progressione è più lenta (+41%, sulla base del tasso del 1970), mentre dal 1975 al 1980 è quasi raddoppiata (+79%). Dal 1981 c'è stabilità fino al 1984, anno in cui comincia la decrescita. La diminuzione era prevedibile, poiché il tasso di natalità dal 1974 non aveva cessato di abbassarsi. Gli effetti di questo abbassamento hanno ora raggiunto il liceo, dopo aver toccato i cicli precedenti.

Il numero dei giovani delle classi d'età corrispondenti alla scolarizzazione liceale è continuamente aumentato dal 1970 al 1983. Gli adolescenti di 16 anni che si trovavano al decimo anno di scolarità erano dell'ordine dell'11,1% nel 1971 e del 15,4% nel 1982 (15,7% nel 1981). I fattori di questa crescita proporzionalmente più alta rispetto a quella della popolazione sono fra l'altro i seguenti:

- l'aumento del numero degli allievi nei corsi più esigenti del primo ciclo secondario;
- l'aumento del numero delle giovani che affrontano la via degli studi;
- lo spostamento di studenti dalla scuola magistrale di tipo seminariale verso i licei;
- la creazione di nuovi tipi di maturità.

Come tutte le scuole, i licei hanno fatto fronte a questo afflusso con l'aumento del numero degli allievi per classe e con l'aumento del numero delle sezioni. I dati relativi sono disponibili a partire dal 1977, anno in cui le classi di maturità furono 2.368 (media di 18 allievi per classe), compresi i corsi di maturità per adulti. Sei anni più tardi, il numero delle classi era aumentato del 23,2% con una media di 19,1 allievi per classe. Nel 1980 la media degli allievi per classe era di 19,5.

Più allievi, più classi, più scuole: aumenta la domanda d'insegnanti. Mancando una statistica sugli insegnanti, è impossibile sapere, in quegli anni, era disponibile un suffi-



Stampa di Daniele Cleis.

ciente numero di docenti con formazione completa. V'è motivo di credere che si siano aperte le porte a universitari preparati dal punto di vista scientifico, ma con scarsa formazione pedagogica.

L'aumento degli effettivi ha provocato una impennata nei bilanci cantonali per l'educazione. I dati per valutare la spesa per allievo sono purtroppo inaccessibili. La spesa per l'insegnamento secondario (licei, scuole diploma, scuole di commercio) ha seguito, tra il 1970 e il 1980, la curva ascendente dei costi generali per l'educazione e la ricerca. Nel corso di questi 11 anni, il suo aumento fu spesso anche più elevato di quello dei costi per l'educazione in generale. Le spese totali si sono moltiplicate per 1,5 (prezzi correnti) e rispettivamente per 0,5 (prezzi costanti). (V. S. Kislig, «Kosten und Ausgaben des Bildungswesens», 2^a parte del rapporto dell'OCDE, OFES, 1983).

Sintesi

Nel corso di questi ultimi 15 anni i licei svizzeri hanno vissuto una crescita quantitativa mai conosciuta, hanno subito numerose trasformazioni strutturali e hanno anche beneficiato di molti miglioramenti qualitativi. La prima fase, terminata verso il 1975, è stata più movimentata della seconda, che ha

preso fine verso il 1982. L'inchiesta sulle riforme indica che durante la prima fase sono state intraprese molte innovazioni e ciò malgrado le turbolenze della crescita e le conseguenze delle ultime due revisioni dell'ORM. È di questo periodo l'offerta agli allievi della possibilità di scelta grazie ai sistemi a opzione. Il rapporto «Insegnamento secondario di domani» si è ispirato a queste tendenze che allora prevalevano e che sembra abbiano anche sollecitato gli innovatori. Questa prima fase è contrassegnata da un parallelismo tra crescita, ristrutturazione e riforme interne. L'atmosfera di alta congiuntura, alleata a ciò che oggi si considera come una «euforia» riformista, ha fatto la sua parte e sembra aver determinato questo dinamismo.

A partire dal 1975, gli effettivi delle scuole sono aumentati ancora più di prima, ma il clima sociale è cambiato. I fattori che hanno determinato questo cambiamento sono: gli effetti della prima recessione del 1973/74, la paura di un numerus clausus imminente nelle università e la prospettiva della diminuzione degli effettivi (che cominciava a farsi sentire nelle prime classi elementari). Sembra che siano allora stati anticipati taluni cambiamenti strutturali atti a contenere le prevedibili conseguenze quali la stagnazione economica, la soppressione di posti d'insegnamento, la saturazione del mercato

dell'impiego nel settore degli universitari, le restrizioni di bilancio a livello della Confederazione e dei Cantoni. Si era forse così tanto assillati dalla gestione della crescita di ordine qualitativo? I risultati dell'inchiesta danno l'impressione che dal 1981, quando comincia la diminuzione degli effettivi, siano stati messi in cantiere molto meno di prima progetti di riforma e siano state avviate innovazioni molto meno importanti. Il rinnovamento pedagogico e il miglioramento qualitativo dell'insegnamento sono compiti costanti che devono essere assunti tanto in tempi buoni come in tempi meno buoni, oggi come ieri.

Al problema iniziale delle relazioni tra cambiamenti strutturali e qualitativi, si può in definitiva rispondere affermativamente. Una relazione c'è sicuramente, anche se non molto stretta. Ma il senso di questa interrelazione è l'opposto di ciò che, superficialmente, si potrebbe supporre: la crescita quantitativa non ha ostacolato, bensì ha facilitato le riforme e la stagnazione economica ha piuttosto paralizzato il processo di rinnovamento. La situazione economica e sociale sembra dunque esercitare un'influenza determinante sullo spirito innovatore delle scuole. (Che ne sarà nei prossimi anni, in un'epoca in cui si esalta l'innovazione per far fronte ai bisogni di ristrutturazione e di competitività economica?).

Questo nostro cenno panoramico sulle innovazioni di un'intera epoca può provocare al lettore attento due reazioni opposte: l'uno sarà fiero di dimostrare come sia possibile l'introduzione delle più disparate innovazioni senza con ciò modificare il quadro legale o il sistema esistente, l'altro sarà un po' deluso per rapporto alle speranze degli anni 70 e avrà la prova che è impossibile procedere a dei cambiamenti fondamentali senza una modificazione sostanziale dell'ORM. Per quest'ultimo ogni misura di riforma è marginale se non è sorretta da un cambiamento del quadro normativo. Per l'uno il bicchiere è mezzo pieno, per l'altro è mezzo vuoto.

Conclusione

Lo sguardo che abbraccia il periodo considerato induce a chiedersi a che punto siamo oggi: quale è la situazione? Quali sono le prospettive? Crediamo di poter riassumere la situazione attuale nei sei seguenti punti principali.

1. La crescita quantitativa è terminata

Il punto culminante è già stato superato, restano ancora da fare alcune sistemazioni di carattere strutturale. Sarà difficile ottenere i mezzi per questo compito. I licei non subiranno affatto la riduzione che si potrebbe temere stando ai dati demografici, poiché la domanda sociale di formazione secondaria post-obbligatoria resta relativamente alta. Rispetto agli anni 70, disponiamo di un maggior numero di docenti con una formazione pedagogica un po' più completa. La presenza di personale competente dovrebbe permettere la realizzazione di riforme

fondamentali, soprattutto nell'ambito della formazione iniziale degli insegnanti, formazione che i docenti del ciclo primario hanno già compiuto. Siccome, per parecchio tempo, l'attuale composizione del corpo insegnante non subirà variazioni importanti, sarà necessario offrirgli il perfezionamento necessario per evitare la fossilizzazione e mantenere una certa flessibilità innovatrice.

2. Plethora di materie, sì o no?

Tutti sono d'accordo nel denunciare la plethora di materie e di contenuti (risultato della consultazione sulla riduzione dei tipi e delle discipline di maturità). Se fosse possibile pervenire a un consenso sui programmi di maturità, si potrebbe ridurre la parte enciclopedica a vantaggio di nuovi metodi di lavoro più attivi, che non sono attualmente sperimentati se non da pochi pionieri.

3. I metodi di insegnamento devono essere esaminati

Fra i docenti, c'è un tacito consenso sul modo di insegnare. I metodi sono messi in discussione, peraltro raramente, a livello di associazioni e ci si preoccupa soprattutto del contenuto delle discipline. Senza voler infierire sulla responsabilità individuale e sull'etica professionale degli insegnanti, ci sia permesso di proporre un esame dei metodi alla luce delle attuali esigenze del liceo. È un compito che i docenti stessi dovrebbero compiere, eventualmente all'interno delle singole sedi e con la collaborazione del Centro per il perfezionamento degli insegnanti delle scuole secondarie.

4. I direttori di liceo hanno un ruolo decisivo

In questo processo di riflessione e di rinnovamento incombe ai direttori il ruolo di mediatori tra gli interessi delle diverse discipline e le responsabilità pedagogiche generali. Essi devono conservare il margine di manovra non trascurabile e necessario (da qui il loro postulato di una ORM quadro) per promuovere un insegnamento flessibile e innovatore, ma devono anche, d'altra parte, difendere gelosamente il riconoscimento dei certificati rilasciati dai loro istituti. Sta a loro dimostrare che le innovazioni sperimentate possono contribuire al miglioramento e all'elevamento del livello liceale e che l'insegnamento è veicolo di qualcosa di più del semplice sapere e dei semplici contenuti.

5. L'opinione degli ex-allievi

Esistono pochi studi relativi al giudizio che gli ex-allievi danno sulla loro esperienza liceale. La signora Regula Schröder-Naef ha interrogato nuovamente, tre anni dopo il conseguimento della maturità, gli studenti zurighesi di cui già si è detto («Von Mitterschule zur Hochschule», Pädagogische Abteilung, Erziehungsdirektion Zürich, Haupt, Bern, 1980). La Schröder afferma che, secondo gli ex-studenti liceali interpellati, il compito più importante dell'insegnamento

secondario sarebbe quello di insegnare a pensare in modo indipendente, insegnare l'uso di tecniche di lavoro individuali, dare una certa cultura generale, favorire la formazione della personalità, introdurre ai problemi di attualità, creare degli interessi. La maggior parte degli interpellati pensa che la preparazione specifica agli studi futuri è di secondaria importanza. Essi ritengono che la loro scuola li ha preparati bene solo nel campo della cultura generale e della conoscenza delle diverse discipline. La preparazione metodica e le tecniche d'apprendimento sono giudicate mediocri. Queste opinioni sono rappresentative tanto per Zurigo come per l'insieme di tutta la Svizzera e confermano il bisogno di innovazioni che stimolino l'attività autonoma e la responsabilità dell'allievo.

6. La sfida della società e delle università

I bisogni della società in materia d'insegnamento secondario liceale sono difficili da definire: nell'opinione delle associazioni professionali e padronali o semplicemente nei media, che esprimono «l'opinione pubblica», appaiono confusi e spesso contraddittori.

Le esigenze delle università non lo sono di meno poiché sono troppo diverse. I pretesi bisogni di formazione superiore sono spesso espressi da docenti liceali che scelgono i loro metodi e insegnano la loro materia sul modello delle esperienze universitarie personali. È auspicabile che in futuro le esigenze delle diverse discipline universitarie non siano affrontate nella scuola senza una riflessione didattica preventiva. Ed è parimenti auspicabile che le scuole divengano più sensibili agli imperativi derivanti dalle previsioni a lungo termine sul mercato dell'impiego e alle necessità dei mutamenti socio-culturali. L'attuale problema dell'introduzione dell'informatica e il modo con cui tale problema è affrontato dai media fornisce un esempio probante: dopo un periodo di tentennamenti, ci si è buttati nell'attivismo e nel recupero a tutti i costi. Se gli obiettivi in materia d'informatica non sono integrati nella funzione globale del liceo e il loro significato non è valutato in rapporto all'insieme, corriamo il pericolo di semplicemente riempire vecchie strutture di nuovi contenuti e di assegnare all'informatica lo statuto di disciplina speciale, mentre essa ha prima di tutto la funzione di strumento ausiliario che trova posto in ogni disciplina. Nel periodo di continuo mutamento socio-economico che stiamo attraversando, la portata della sfida è gravida di conseguenza. Il liceo stesso deve essere in grado di far fronte a questa realtà con la costante ridefinizione dei suoi compiti.

¹⁾ Traduzione del testo francese, tolto dal quaderno «Materiali per lo sviluppo dell'insegnamento secondario», di Jean-Pierre Meylan e Verena Ritter, edito dalla Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione, dicembre 1985.