

Come combattere l'insuccesso scolastico in dieci lezioni . . .

Introduzione

Combattere l'insuccesso scolastico in dieci lezioni o . . . alla ricerca della pozione magica! L'ironia del titolo vuole sottolineare i limiti di ogni discorso sull'insuccesso scolastico. Sarebbe di un'ingenuità incurabile credere che tutte le forze disponibili nel campo dell'educazione si mobilitino per lottare contro l'insuccesso scolastico e le disparità. Vi si adattano, pur senza rallegrarsene, tutti quelli che sono convinti che le disparità fanno parte della realtà oppure ne sono direttamente toccati. Quanti invece pensano che servano ai loro interessi o all'ordine sociale che meglio si confà a loro non si accontentano di adeguarvisi: senza osare difenderle apertamente, come fa l'estrema destra, si oppongono ad ogni intervento attivo contro l'insuccesso, con pretesti diversi quali: restrizioni finanziarie, difesa delle libertà locali e individuali, mantenimento delle tradizioni, scarso realismo delle riforme proposte, inefficacia proclamata dei tentativi precedenti, urgenza d'attendere. Per lottare contro l'insuccesso scolastico occorre innanzitutto avere il potere e i mezzi per condurre una politica a lungo termine, con coerenza e continuità, senza temere di urtare molti interessi acquisiti, a cominciare da quelli di una parte degli insegnanti. Questa politica parte dal principio che *«l'insuccesso scolastico non è una fatalità»* (CRESAS 1989). *Ma la realtà dell'insuccesso scolastico resiste al pensiero magico, all'esorcismo verbale e alle soluzioni semplicistiche.*

Non vi è speranza di progredire se non agendo in modo coordinato ed energico in molti ambiti del sistema educativo, ben sapendo che ci si scontrerà con ogni ordine di resistenze, alcune irrazionali, altre fortemente razionali. Talvolta nessuna azione è possibile, nel migliore dei casi occorrerà ricominciare continuamente da capo e dimostrare di avere molta pazienza.

Le dieci «lezioni» che seguono non hanno alcuna pretesa d'indicare da quale parte bisognerebbe iniziare. Molte di queste idee non sono o non sono più molto originali. Questo non vuol dire che sono già state messe in atto seriamente e contemporaneamente su larga scala. Su ognuno di questi punti la ricerca in educazione ha un ruolo da svolgere.

I. Instaurare una differenziazione sistematica dell'insegnamento

In un determinato momento del curricolo uno o più insegnanti si ritrovano davanti a un certo numero di allievi, ai quali devono insegnare alcune conoscenze e competenze.

Le istituzioni educative e gli insegnanti coinvolti si lamentano allora spesso che i loro allievi siano «quelli che sono».

Se fossero «meglio preparati» o più severamente selezionati, più «maturi» o più «intelligenti», più impegnati o disciplinati, meglio seguiti a casa o con una migliore condizione fisica, apprenderebbero meglio e più in fretta.

Probabilmente una trasformazione della scolarizzazione precedente o una selezione più marcata, avrebbe potuto modificare la composizione e la preparazione di un dato pubblico scolastico. Ma oggi il pubblico è quello che è. Lottare contro l'insuccesso scolastico, hic et nunc, è prima di tutto tener conto di questa realtà. Questo non esclude interventi a più lungo termine sui meccanismi che determinano le dimensioni, il livello e l'eterogeneità di ogni pubblico scolastico. Ma occorre anche e forse prima ancora interrogarsi su quello che si può fare in una data situazione. Negli ultimi anni, si è consacrata un'energia enorme alla concezione, alla discussione e alla messa in atto di riforme di struttura. Non sempre ciò si è rivelato inutile; ma ha spesso sviato gli sforzi da una ricerca attiva dei mezzi adatti per far apprendere quelli che, in un momento preciso, in un sistema dato, si trovano confrontati a uno stesso curriculum.

In ogni modo, indipendentemente dalla preparazione scolastica precedente e dalla selezione applicata, *un pubblico scolastico è sempre eterogeneo.* È evidente nell'insegnamento primario. Ma persino dopo numerose selezioni, all'entrata di qualsiasi ci-

clo di studi, che sia settore medio o medio superiore, si ricevono allievi preparati e motivati in modo diverso.

Ogni *«indifferenza alle differenze»* è sorgente di disuguaglianza nella riuscita: *«trattando tutti gli allievi, per quanto diversi siano in realtà, come uguali in diritti e doveri, il sistema scolastico è portato a dare nei fatti la sua sanzione alle disuguaglianze iniziali di fronte alla cultura»* (Bourdieu, 1966, pagina 336).

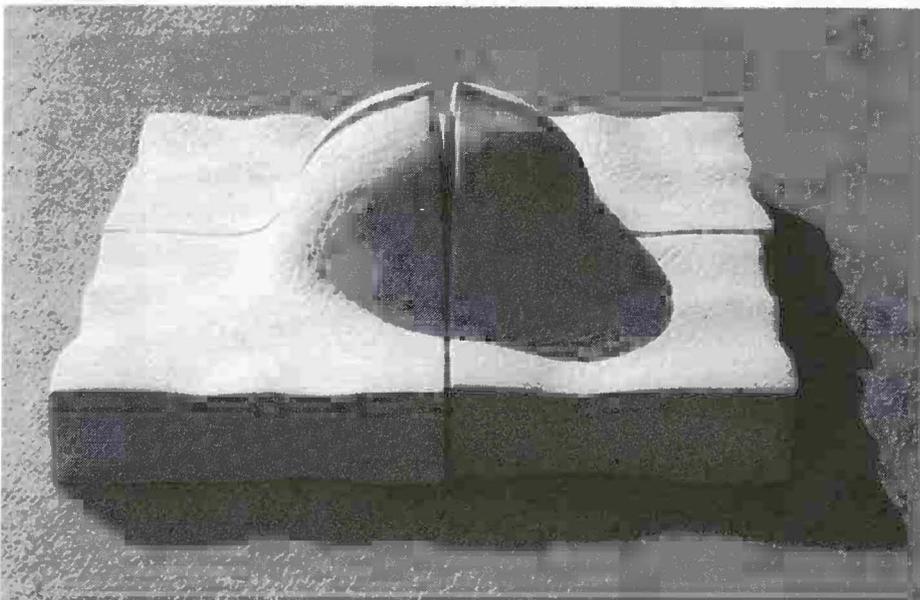
Ciò che è vero per le disuguaglianze iniziali lo ritroviamo in tutti i livelli della carriera scolastica, malgrado le selezioni successive. Per trasformarle in ineguaglianze d'apprendimento e di riuscita all'interno di un ciclo di studi, occorre *differenziare l'insegnamento.* Per giungere a padroneggiare le stesse conoscenze e competenze, gli allievi non hanno tutti bisogno dello stesso tempo di insegnamento e di apprendimento, delle stesse spiegazioni, degli stessi esercizi, degli stessi incoraggiamenti, dello stesso inquadramento; differenziare l'insegnamento è permettere ad ognuno d'apprendere secondo il suo ritmo, con i metodi più adatti, approfondendo contenuti e seguendo percorsi personalizzati in modo compatibile con gli obiettivi generali e beneficiando di sostegni pedagogici adeguati ai propri bisogni e richieste.

Attenzione: la differenziazione, di cui stiamo trattando, concerne il modo di acquisire le stesse conoscenze e competenze; essa non ha niente a che vedere con la differenziazione del curriculum e del livello d'esigenza sulla base di una selezione che cristallizza le disuguaglianze, riportando gli allievi in una struttura di corso a livello.

La differenziazione dell'insegnamento, intesa nel mio discorso, passa certamente attraverso una diversità di trattamento, ma deve essere *ugualitaria nelle sue intenzioni e, se possibile, nei suoi effetti.*

La differenziazione deve presentarsi come un insieme di strategie didattiche alternati-

Paul Agustoni - «Le quattro stagioni», 1989/90, calcare di Laufen, 242 x 325 x 400.



ve per raggiungere gli stessi obiettivi, l'acquisizione delle stesse conoscenze e competenze. Si può fare questo ragionamento all'inizio dell'insegnamento obbligatorio durante il tronco comune primario o all'interno di ognuno dei curricoli del settore secondario, a livello, in questo caso, non più di tutta una generazione ma di un pubblico scolastico già selezionato.

II. Rompere la strutturazione dei corsi a livello

Nel settore primario come nella maggior parte di quelli secondari, gli allievi devono affrontare un curriculum strutturato in livelli successivi: ognuno copre un anno di programma e si prepara teoricamente ad accedere al livello successivo.

Questa organizzazione si è imposta come evidente e naturale soltanto durante il XIX secolo. D'altronde in origine, diversi livelli coesistevano nello stesso gruppo classe. Ora, questa flessibilità si perde con l'urbanizzazione. Si tende progressivamente a concentrare in un gruppo-classe allievi dello stesso livello, accrescendo la rigidità del sistema soprattutto nelle zone urbane: un allievo si trova confrontato, durante un intero anno scolastico, con un programma unico, che è chiamato ad assimilare allo stesso ritmo dei suoi compagni di classe.

Questa organizzazione fonda la differenziazione dell'insegnamento unicamente su

due pilastri: da una parte l'individualizzazione dell'azione pedagogica nel corso dell'anno, dall'altra la ripetizione di una classe. Ci si trova sempre più d'accordo sul fatto che questo ultimo meccanismo è una forma rudimentale di differenziazione, da utilizzare solo in casi estremi. A Ginevra il tasso di ripetizione si avvicina al 4% ad ogni livello dell'insegnamento primario. Ma anche quando è molto più importante, per esempio del 15 o 20%, resta il problema della differenziazione dell'insegnamento per il rimanente 80%, cioè la maggioranza degli allievi.

Attualmente si chiede dunque al maestro, nella sua classe, di assumere l'essenziale della differenziazione dell'insegnamento. Malgrado lo sviluppo del lavoro di gruppo, i tentativi di classi a livello o pedagogie di sostegno, per l'organizzazione scolastica la differenziazione rimane un'eccezione.

Essenzialmente per quanto riguarda gli effettivi, la didattica, i mezzi d'insegnamento e le procedure di valutazione, il maestro non può che praticare un insegnamento scarsamente differenziato. Quando trova il tempo, quando può richiedere la collaborazione di un docente di sostegno, di uno psicologo o logopedista, può occuparsi più direttamente di alcuni allievi in difficoltà. Ma siamo ancora molto lontani da una differenziazione continua, preventiva più che «riparatrice», integrata più che stigmatizzante, ordinaria e

non eccezionale. Occorre dunque, senza trascurare l'analisi attenta dei metodi e dei mezzi d'individualizzazione dell'intervento del maestro e della valutazione, mettere in causa radicalmente l'organizzazione pedagogica stessa (Favre e Perrenoud, 1985). Fare della differenziazione la norma, è inventare un'organizzazione certamente più complessa, e dunque più difficile da concepire e da gestire dell'organizzazione attuale, ma che renderebbe possibile un «*insegnamento su misura*».

III. Chiarire gli obiettivi didattici

Per gestire progressioni individualizzate all'interno di un ciclo di studi, occorre definire con maggiore precisione le conoscenze e le competenze e i livelli d'acquisizione prefissati. Attualmente, gli apprendimenti previsti sono definiti in modo assai vago. Il sistema educativo specifica soprattutto, attraverso i programmi e i piani di studio, ciò che si deve insegnare.

Quanto al livello d'apprendimento da raggiungere in ogni materia esso dipende in larga parte dall'arbitrio degli istituti scolastici e dei docenti. Il sistema di valutazione genera gerarchie di merito senza che sia necessario definire criteri di padronanza (Perrenoud 1984).

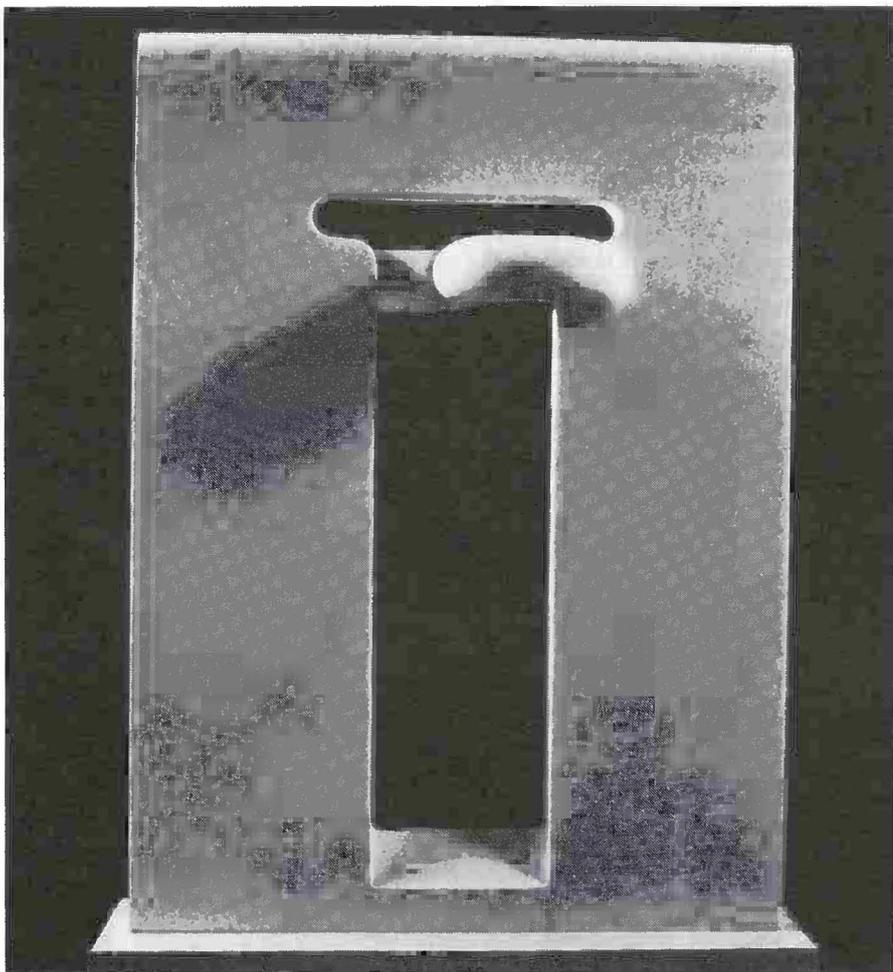
Fissando obiettivi più chiari, si potrebbe fare regolarmente un bilancio delle acquisizioni di ogni allievo, misurare il cammino percorso e quello che resta da compiere, adattando, di conseguenza, il lavoro da svolgere.

La «pedagogia per obiettivi» suscita sovente vivaci critiche anche tra i docenti impegnati nella lotta contro l'insuccesso scolastico. In parte è dovuto al fatto che i primi tentativi hanno portato ad elaborare tassonomie d'obiettivi estremamente dettagliate, che suggerivano una frammentazione altrettanto grande dell'insegnamento. Inoltre, si è sovente associata questa corrente di ricerca alle teorie d'apprendimento d'ispirazione behaviorista, poco compatibili con gli approcci di psicologi europei come Wallon e Piaget, che mettono l'accento sull'attività, la presa di coscienza, la costruzione delle conoscenze e la rappresentazione del reale. Contro gli stereotipi occorre sottolineare che *definire obiettivi didattici non impone assolutamente un insegnamento per obiettivi*, almeno nel senso di un lavoro scolastico specifico e suddiviso in rigide sequenze; gli obiettivi possono guidare la valutazione e aiutare così a pilotare un'azione pedagogica più individualizzata, senza per questo atomizzare il lavoro scolastico.

In quanto tale, la definizione di obiettivi didattici non detta nessuna teoria dell'apprendimento; l'operazione è dunque compatibile con un approccio interazionista e costruttivista.

Gli eccessi di frammentazione hanno ugualmente dimostrato che sarebbe stato meglio limitarsi a obiettivi generali quali il saper leggere, il saper scrivere, il saper calcolare, il saper ragionare, il sapersi esprimere in una lingua straniera, ecc. Ognuno di essi può evidentemente essere scomposto, per l'a-

Carlo Manini - «Composizione», 1989, marmo bianco, 83x60x25.



nalisi, in competenze più specifiche; ma in definitiva conta solo la loro complementarietà e la loro *integrazione funzionale*. Ci si limiterà d'altronde a obiettivi sufficientemente generali da essere intelligibili e utilizzabili sia per i maestri che per gli allievi e i loro genitori.

Si privilegerà anche la polivalenza delle conoscenze, fissando come obiettivi solo gli *apprendimenti fondamentali* che sfociano nell'acquisizione delle competenze generali. Si combatterà l'inclinazione naturale della scuola che è quella di spendere molte energie per sviluppare l'apprendimento di meccanismi e di competenze molto specifiche, poco trasferibili ad altri contesti.

È impossibile proporre, in poche righe, una concezione soddisfacente degli obiettivi didattici e ancora più definirne il contenuto. Ma i lavori sono sufficientemente avanzati da proseguire risolutamente in questa direzione (Cardinet, 1977, 1984).

IV. Curricolo obbligatorio: scegliere il più piccolo denominatore comune

Formulando il curricolo in termini di obiettivi si è tentati di mantenere tutti gli elementi o addirittura di aggiungerne altri. Soprattutto se i sostenitori di ogni disciplina credono di difendere i loro interessi a lungo termine non rinunciando a niente, a nessun autore, a nessuna nozione, a nessun capitolo. Resta legittimo definire, all'interno di un ciclo di studi e di un curricolo, ciò che costituisce l'*unità della formazione*. Si può però limitare questo denominatore comune, attenersi all'essenziale e favorire, per il resto, un certo pluralismo degli apprendimenti. Da diversi anni, in numerose formazioni universitarie, il curricolo per ottenere un diploma ammette una certa diversità: attorno ad un nucleo centrale composto da insegnamenti ritenuti indispensabili a tutti, gli studenti scelgono ciò che li interessa di più. Questa diversità si trova in un certa misura all'interno di ogni disciplina: si può superare lo stesso esame di linguistica, di economia o di biochimica senza aver approfondito esattamente gli stessi problemi, studiato gli stessi autori, eseguito le stesse esercitazioni pratiche. Quando invece si va verso l'insegnamento elementare, la parte opzionale del curricolo si restringe a poco a poco. È questo che si dovrebbe modificare per lasciar maggior spazio al pluralismo culturale (Haramain, Hutmacher e Perrenoud, 1979), alla diversità dei gusti e del desiderio di imparare, *per favorire la diversificazione delle forme d'eccellenza* preconizzate dal Collège de France (1985).

L'istituzione della scolarità obbligatoria ha imposto a tutti un'istruzione uniforme nel settore primario e, in seguito, all'interno del settore secondario. Probabilmente la nostra società non è pronta a restituire ad ognuno la libertà d'apprendere ciò che vuole, quando vuole. Si potrebbe, almeno, *limitare l'uniformità allo stretto necessario* e concepire la scolarità non solo come il momento per appropriarsi di alcune conoscenze e competenze fondamentali necessarie a tutti, ma

anche come l'occasione di operare scelte e di apprendere non perché si deve, ma perché lo si desidera.

V. Verso una valutazione formativa

Dire che la valutazione non gioca nessun ruolo nella regolazione dell'insegnamento sarebbe eccessivo. Ma non è la sola funzione principale. Nella maggior parte dei casi essa evidenzia le ineguaglianze non per porvi rimedio, ma per prenderne atto e prendere di conseguenza le decisioni di selezione, di ripetizione, di esclusione da alcuni curricula oppure di certificazione all'uscita di un ciclo di studi.

Davanti a una valutazione così totalmente solidale con la selezione, coloro che lottano contro le disuguaglianze e gli insuccessi spesso sono tentati di sopprimere e ritardare la valutazione, per impedire la selezione. È una via senza uscita. *La soluzione non è quella di chiudere gli occhi sulle disuguaglianze reali*. Le si possono riconoscere lucidamente senza costruire prematuramente gerarchie di merito, né imprigionare precocemente ognuno in un'identità di buono o cattivo allievo o ancora meno per decidere una selezione fintanto che essa non è inevitabile. Bisogna evolvere verso una *valutazione formativa* esente da mire selettive ma semplice strumento di lavoro per i docenti. Una valutazione formativa è una valutazione lucida e continua, la cui principale funzione è quella di migliorare le condizioni e le modalità d'apprendimento, dunque dell'insegnamento in senso lato, in modo da incrementare la possibilità di acquisire gli obiettivi didattici (Cardinet, 1981; Allal, 1983). Questo suppone logicamente che la valutazione formativa sia seguita da un'azione pedagogica differenziata (Allal, Cardinet e Perrenoud, 1979). A cosa servirebbe ai medici formulare diagnosi individualizzate se potessero poi prescrivere un solo e comune rimedio a tutti i loro pazienti?

VI. Misurare con realismo l'efficacia dell'insegnamento

Presto o tardi, avendo esaurito le possibilità di differenziazione preventiva e di rimediatura, almeno nell'ambito di un ciclo di studi, occorrerà pure fare un bilancio e prendere eventuali decisioni in materia di selezione o di certificazione. A questo punto, senza pregiudicare l'avvenire, le ineguaglianze saranno stabilite. Impotenti a modificarle così sui due piedi nel loro campo, gli operatori scolastici hanno, al contrario, una certa libertà per evidenziarle; possono banalizzare immense disparità reali o sottacerle, come possono drammatizzare deboli ineguaglianze. Tutto dipende dall'importanza e dall'eco dato dalla loro valutazione e soprattutto dai criteri adottati.

Nel funzionamento attuale del sistema educativo, *l'evidenziazione e la drammatizzazione delle ineguaglianze sono, in larga parte, funzione delle politiche di selezione*. La valutazione è proporzionata alle esigenze della selezione: essa evidenzia le disparità necessarie e sufficienti per giustificare la



Milo Cleis - «Anais», 1990, marmo di Peccia, 120x50x50.

promozione degli uni e la ripetizione degli altri, l'accesso degli uni agli studi lunghi e l'orientamento degli altri verso formazioni più brevi.

La selezione è solitamente fondata su una valutazione essenzialmente comparativa. Si costruisce una gerarchia globale, sovente scaturita combinando gerarchie parziali, una per ognuna delle principali norme d'eccellenza (Perrenoud, 1984); si introduce in seguito *un punto di rottura*: da una parte chi riesce, dall'altra chi fallisce. Ma questa forma di valutazione offre pochissime informazioni su quello che gli allievi effettivamente padroneggiano. Essa occulta, inoltre, le ineguaglianze all'interno di ogni sottoinsieme. Reagire contro questo tipo di valutazione non significa rifiutare ogni selezione. Ci si può solo augurare che questa avvenga il più tardi possibile e che sia il più possibile reversibile e generosa. Ma a un certo stadio occorre arrendersi all'evidenza: tutti gli allievi non hanno acquisito allo stesso livello le conoscenze e competenze a cui si mirava, ciò li rende diversamente capaci, nell'immediato, di proseguire questi o quegli studi. Se c'è selezione si potrebbe almeno sperare di fondarla su una conoscenza precisa di ciò che ognuno ha o non ha acquisito. Per questo occorre mettere in atto una vera *valutazione sommativa*, fondata su una definizione chiara degli obiettivi didattici e dei criteri di padronanza.

Tale valutazione obbligherebbe il sistema educativo a misurare costantemente la sua (in)efficacia. Essa metterebbe in luce le scarse competenze acquisite da una frazione degli allievi all'uscita di un ciclo di studi. Essa dimostrerebbe, inoltre, che chi riesce ha competenze molto ineguali, alcune volte appena superiori a quelle di chi si ritiene debba fallire. Una simile valutazione evidenzierebbe gli arbitri e le incoerenze della selezione, le disparità non giustificate tra le classi e gli istituti scolastici; essa metterebbe in luce spietatamente la scarsa efficacia di alcuni insegnanti. La scuola è già sufficientemente criticata, alcune volte in malafede, così da comprendere che non offra volentieri le armi ai suoi avversari. Ma se si vuole lottare contro l'insuccesso scolastico, la politica dello struzzo è controproducente. Varrebbe la pena di spiegare in modo paziente che la lotta all'insuccesso è un'opera di lungo respiro e che i progressi reali saranno molto lenti.

Ogni manipolazione dei segnali esteriori di riuscita che maschera le ineguaglianze reali, rischia di rafforzarle perché impedisce sia una rimediazione efficace «hic e nunc», sia una riforma del sistema a medio termine.

VII. Accrescere il senso e l'interesse del lavoro scolastico

Se molti allievi non apprendono bene o non abbastanza in fretta per riuscire, non è solamente perché sono differenzialmente preparati ad assimilare un insegnamento debolmente differenziato. È anche perché non hanno molta voglia d'apprendere o di fare sforzi, perché il lavoro scolastico che si domanda loro non ha gran senso o grande interesse ai loro occhi. Questo è dovuto in parte al fatto che si impone a tutti lo stesso insegnamento: chi ha capito si annoia e non apprende niente di nuovo, chi non capisce è

posto costantemente di fronte a compiti fuori dalla sua portata e di conseguenza si scoraggia e abbandona.

Ma occorre considerare la routine, la scarsa autonomia lasciata agli allievi, il carattere stereotipato degli esercizi scolastici, la frammentazione degli orari e delle attività, la rigidità dei programmi, il carattere burocratico dell'organizzazione scolastica e anche il rapporto maestro - allievo in molte classi e istituti scolastici, la frattura tra scuola e ambiente circostante, tra il lavoro scolastico e le esperienze extra-scolastiche di bambini e adolescenti. Lo scarso senso che riveste il lavoro scolastico dipende anche dallo spazio che hanno ancora le didattiche tradizionali, basate su un'impostazione frontale dell'insegnamento, dove l'attività degli allievi si riduce ad ascoltare le lezioni, a rispondere alle domande e a svolgere esercizi individuali.

Lottare contro l'insuccesso scolastico, significa volere una pedagogia attiva, aperta verso l'esterno, che sappia mobilitare le esperienze e gli interessi degli allievi; una pedagogia che crei reali situazioni di comunicazione, proponendo mansioni e situazioni didattiche che favoriscano la ricerca d'informazioni, l'osservazione del reale, la formazione di ipotesi, l'immaginazione, l'elaborazione di procedure, la presa di decisione, l'organizzazione autonoma, il lavoro di gruppo, la realizzazione di progetti.

Parecchie di queste idee sono state proposte e parzialmente messe in pratica dai militanti che sostengono una scuola attiva, nuova e moderna.

Teoricamente essi hanno trovato «diritto di cittadinanza» nel rinnovamento dell'insegnamento pubblico.

Resta l'arduo compito di generalizzarle, controllando le possibili scappatoie elitarie (Perrenoud, 1985).

VIII. Allargare il contesto educativo

La scuola non ha il monopolio nella trasmissione del sapere. I bambini e gli adolescenti possono apprendere anche in famiglia, dai vicini, in strada, con gli amici, ascoltando la radio, leggendo, guardando la televisione o lavorando con un calcolatore. Certo non tutti questi apprendimenti hanno una diretta attinenza con il programma scolastico. Questa separazione sarà più marcata se si continuerà ad escludere dai programmi tutto quello che interessa i giovani fuori della scuola. Si potrebbe, senza dover rimuovere l'essenziale della cultura scolastica (leggere, scrivere, far di conto, ecc.), accettare l'idea che le capacità di ragionamento, di espressione, di comunicazione possono svilupparsi a partire da attività musicali, ludiche, sportive o culturali, estranee al lavoro scolastico tradizionale.

In particolare quando ci sono delle sovrapposizioni nei contenuti culturali, la scuola tende a svaloriare gli apprendimenti che non controlla; prova repulsione verso i giochi elettronici e la televisione, per esempio, e quando si appropria dell'audiovisivo o dell'informatica, è in generale per metterli al servizio dei contenuti e delle forme istituite dal lavoro scolastico.

Quanto alla famiglia, essa è appena tollerata nell'universo scolastico. Da lei si pretende un intervento conforme ai bisogni del maestro: insegnare una certa disciplina, controllare il modo di vestirsi, aiutare i figli a svolgere i compiti, incoraggiarli ad affrontare con serietà la scuola. Ogni influenza educativa divergente è rifiutata.

Non siamo ancora usciti dalla logica secondo la quale la scuola toglie il bambino dalla famiglia per istruirlo meglio.

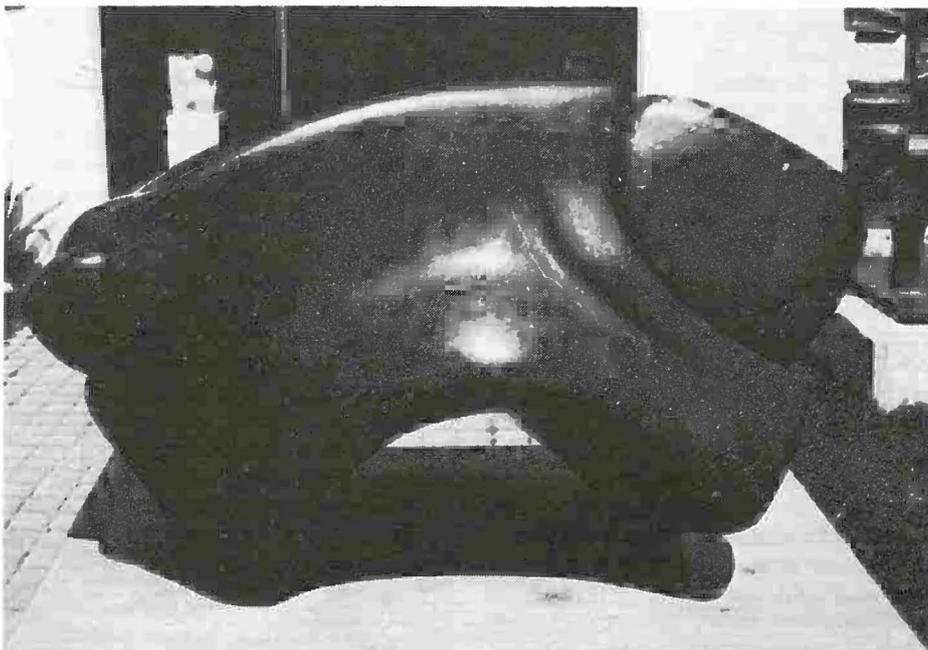
Sarà difficile invertire questa tendenza, ma è indispensabile. È vero che l'apprendimento extra-scolastico dei bambini e degli adolescenti è assai variato, ciò che contribuisce alla disuguaglianza di fronte alla scuola. Ma questo costituisce un problema solo se insegniamo in modo indifferenziato. Nell'organizzazione scolastica attuale, i bambini che padroneggiano già le nozioni che intendiamo insegnare possono porre dei problemi.

In un'organizzazione dove la differenziazione costituisce la regola, tutti gli apprendimenti famigliari e più in generale extra-scolastici sarebbero delle conoscenze acquisite che potrebbero permettere agli allievi più avanzati di progredire più in fretta, evitando la noia, orientandosi verso nuovi apprendimenti, mentre gli altri potrebbero disporre di maggiori risorse e tempo per imparare!

Riconosciuto e valorizzato nella sua diversità, l'apporto educativo famigliare diverrebbe un «atout» piuttosto che una fonte di disturbo. In una scuola che fissa chiaramente i suoi obiettivi e gestisce le progressioni individualizzate verso questi obiettivi, l'importante è ciò che si sa e non il modo, il luogo o il momento dell'apprendimento!

La relazione scuola-famiglia non si limita alla giustapposizione dei loro apporti educativi. Il bambino passa tutti i giorni da un universo all'altro. Se si trovano in conflitto o in disso-

Umberto Maggioni - «Grande madre», 1989, marmo, 90×90×140.



nanza, i suoi rapporti con l'uno o con l'altro risulteranno perturbati. Se la scuola fosse meno difensiva e formalista nelle sue relazioni con i genitori, se le famiglie si sentissero più a loro agio, se gli insegnanti si sentissero così sicuri delle loro competenze da rinunciare al principio d'autorità e accettare il dialogo, la famiglia e la scuola potrebbero congiungere le loro influenze educative piuttosto che neutralizzarle. Lo stesso discorso vale per i rapporti scuola-quartiere.

IX. Coinvolgere i maestri nella riuscita degli allievi

«Occorre formare i docenti»: quasi tutti i dibattiti sulla scuola arrivano a questa conclusione, dalla quale tutto sembra dipendere. Avendo identificato numerose lacune nella loro formazione, si elaborano curricula di formazione continua, si tenta di proporre o imporre corsi, seminari, attività d'animazione o incontri tendenti a favorire approfondimenti tecnici o didattici, una sensibilizzazione alla dinamica di gruppo o all'animazione, un'iniziazione alla ricerca o alle nuove tecnologie educative.

Il problema in questi termini è posto male. Tutte queste possibilità vanno offerte agli insegnanti sia al momento della loro formazione, sia in fase di perfezionamento, ma queste opportunità saranno proficue solo se i docenti saranno motivati a proseguire la loro formazione. L'aggiornamento obbligatorio non è una formula attrattiva. È inutile, quando si vuole riformare o migliorare il sistema educativo, definire un programma di formazione dei docenti senza chiedersi come sviluppare negli stessi il desiderio ed il bisogno di completare la loro formazione. Varrebbe la pena di lasciare ai docenti la responsabilità della loro formazione continua, mettendo a disposizione le risorse necessarie. In compenso si potrebbe intensificare gli sforzi per interessarli alla riuscita dei loro allievi e all'efficacia del loro insegnamento.

La scuola è con ogni probabilità l'organizzazione dove l'efficienza professionale incide in modo minore sullo statuto, sul reddito, la carriera e l'autonomia dell'impiegato. Occorre veramente che un insegnante sia «costantemente inadempiente» perché se ne controlli l'efficienza.

Al contrario, un insegnante che svolge un eccellente lavoro avrà come unica ricompensa la gratitudine di alcuni allievi e l'ammirazione di qualche collega. L'ispezione, quando esiste, valuta la conformità dei maestri rispetto a un modello normativo (puntualità, disciplina, ordine nelle tabelle, preparazione, ortodossia nelle lezioni, rispetto del programma) piuttosto che la sua efficacia, definita attraverso l'apprendimento degli allievi.

Questo dipende naturalmente dal modo di valutare, essenzialmente di tipo comparativo: costruendo una gerarchia di merito, prendendo come parametri una classe o un istituto, si definiscono automaticamente i «buoni e cattivi allievi», senza però considerare le loro competenze reali. Con una valutazione per obiettivi, finalizzata a una va-

lutazione precisa del livello d'acquisizione, si saprebbe a cosa riferirsi. Questo potrebbe spiegare, almeno in parte, le resistenze che si oppongono a questo tipo di valutazione. È vero che il tasso di riuscita non dipende solo dall'attività del maestro, ma dalla composizione, dalla preparazione e dalla disponibilità del suo pubblico. Non ci sono criteri semplici per giudicare l'efficacia di un insegnante. Ciononostante, questo problema non è solo della scuola.

Prendiamo un esempio banale: la direzione di una catena commerciale non attende da ogni succursale la stessa cifra d'affari, né lo stesso profitto. Tuttavia essa non rinuncia a valutare l'efficacia di ogni gerente: nel suo giudizio dovrà tener conto delle differenti situazioni locali, degli insediamenti, della concorrenza, della clientela, dell'ubicazione, della pubblicità, ecc.

Queste proposte sollevano sicuramente proteste indignate: gli insegnanti non hanno forse a cuore la lotta contro l'insuccesso scolastico? Non fanno tutto il possibile per i loro allievi? Non è denigratorio voler valutare la loro sufficienza? Ci sono effettivamente insegnanti che soffrono per l'insuccesso scolastico, che non si rassegnano, che fanno tutto quello che possono per tutti i loro allievi, che ricercano costantemente nuovi mezzi e una migliore formazione per rendere più efficace il loro insegnamento.

Questi militanti della lotta contro l'insuccesso scolastico non possono far dimenticare che esistono colleghi più abituarini, che si accontentano di seguire il programma e mantenere il numero degli insuccessi entro limiti «ragionevoli», adattando le loro esigenze in modo da non attirare l'attenzione o compromettere la loro reputazione. Quest'ultima può, a dipendenza dell'istituto, esigere un minimo di insuccessi, quale garanzia del rigore dell'insegnante. Tutto

questo è normale; l'insegnamento è un mestiere come un altro, che si intraprende per le ragioni più diverse, da quelle più idealistiche a quelle più «alimentari».

Forse è più diplomatico fare finta di credere che, esclusa qualche pecora nera, tutti gli insegnanti siano competenti e animati da un'ardente vocazione.

Ma questa cecità nell'analisi sarebbe desolante se si intende lottare seriamente contro l'insuccesso scolastico. *Alcuni docenti potrebbero fare di più, insegnare in modo più efficace, solo se ne avessero l'interesse.* Ma nella struttura attuale del sistema, entro i limiti della decenza, possono disinvestire senza conseguenze. Senza voler perseguire i maestri (Ranjard, 1984), occorre considerare il loro diverso atteggiamento in rapporto all'insuccesso scolastico.

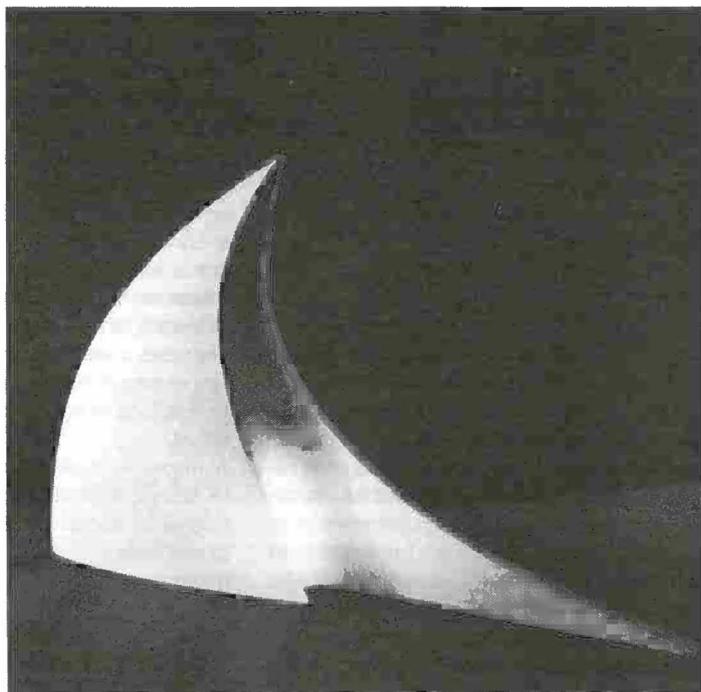
Per interessare i docenti alla riuscita dei loro allievi, o più precisamente agli apprendimenti reali, non è necessario indicizzare il loro stipendio in funzione del tasso di riuscita agli esami!

Si possono immaginare diversi modi per riconoscere e valorizzare l'efficacia; borse o viaggi di studio, possibilità di formazione, facilitazioni materiali, maggior facoltà di scelta della sede o delle classi, riduzione del tempo di lavoro o degli anni di servizio, accesso a posti di responsabilità, ecc.

X. Dimenticare «l'égalité des chances»

La disparità nella riuscita scolastica e nella formazione sono *realità statistiche*; a dipendenza dell'origine sociale, del sesso e altre caratteristiche, un bambino non ha le stesse possibilità di riuscire a scuola e questo già a partire dall'inizio della scolarizzazione fino a livelli più alti della formazione.

L'insuccesso scolastico non è «equamente» distribuito. Questo si contrappone al



Veronica Branca-Masa - «Vale lievi», marmo bianco P Carrara, 122x77,5 (Foto Roberto Buzzini).

senso della giustizia sociale; il passo verso una maggiore «uguaglianza» delle opportunità è molto breve. Purtroppo è senza via d'uscita. *Garantire a tutti le stesse possibilità di riuscita, significa offrire anche le medesime possibilità d'insuccesso.*

È pretendere che ognuno, qualunque sia la sua situazione, abbia all'inizio le stesse possibilità d'essere «ignorante».

Si tratta veramente di un obiettivo mobilizzatore?

In ogni modo, in una società dove le condizioni e i modi di vita sono diversi, la riuscita di alcuni e l'insuccesso di altri non saranno mai dovuti al caso; dipenderanno inevitabilmente dalle risorse, dalle aspirazioni, dai sostegni che ognuno all'origine ritrova nella famiglia, nella sua storia personale. La scuola non può compensare completamente queste differenze per il semplice fatto che essa non incide sulle strategie di scolarizzazione degli allievi e delle famiglie. Strategie che spingono chi si trova favorito a sfruttare tutti i suoi vantaggi, se fosse necessario anche modificando le regole del gioco, come mostra molto bene Berthelot (1983) in «*Le piège scolaire*».

Se offrire a tutti le stesse possibilità d'apprendimento è un'astrazione statistica, è possibile immaginare un'uguaglianza completa della formazione?

Sicuramente no. Prima di tutto perché sarebbe assurdo e alienante che ognuno apprenda esattamente le stesse cose e raggiunga in ogni disciplina lo stesso livello d'acquisizione.

Ogni diversità è automaticamente investita di strategie di distinzione (Bourdieu, 1979) e si trova tramutata in classi d'appartenenza. Anche se la cultura scolastica avesse una definizione unica, gli allievi se ne approprierebbero a livelli o ritmi diversi, almeno finché la formazione gioca un ruolo importante, determinando parzialmente il lavoro, il reddito, la sicurezza, il potere, il prestigio, il controllo degli avvenimenti o la qualità di vita.

Giancarlo Sangregorio - «Unitamente con vento», 1985, marmo, h 190.



Lottare contro l'insuccesso scolastico non significa inseguire un'illusoria uguaglianza delle opportunità, né mira a un'utopica uguaglianza di formazione. È semplicemente condurre ognuno all'acquisizione di un minimo di conoscenze e competenze fondamentali, quelle cioè che gli permetteranno di capire ciò che gli capita, d'informarsi, di comunicare e di farsi capire, di pianificare la sua azione e la sua carriera, di decidere razionalmente, d'organizzare il tempo libero e di lavoro, di partecipare alla vita politica, di prendere cura della sua salute, di gestire le sue risorse e i consumi, di completare la sua formazione in funzione dei desideri e dei bisogni.

Si ritrovano insomma le ambizioni assegnate alla scolarità obbligatoria ai suoi albori, ridefinendo semplicemente la cultura di base in modo da farla corrispondere ai bisogni di una persona autonoma della fine del XX secolo, piuttosto che al progetto di moralizzazione e di istruzione delle classi popolari come riteneva la borghesia alla fine del XIX secolo. Come lo dimostra un secolo di scolarità obbligatoria, altre disuguaglianze nascono al di là di una simile cultura di base. Esse nascono già dalla rapidità con la quale gli uni e gli altri se ne impadroniscono. Ma se la posta in palio è la formazione di ognuno piuttosto che l'uguaglianza assoluta, la lotta contro l'insuccesso scolastico avrà ancora un senso.

Per concludere

Con ogni probabilità l'approccio classico adottato lascia nell'ombra il dibattito appassionante, ma forse un po' teorico, sulla descolarizzazione o sull'esplosione dell'istruzione scolastica.

È possibile che il dibattito sull'insuccesso scolastico sia prigioniero di un modo di pensare ormai superato, quando forse ci si avvia verso la fine del monopolio dello Stato sull'istruzione o verso la sparizione della scuola stessa, a vantaggio, perché no, delle industrie dei «programmi» didattici per micro-ordinatori conviviali . . .

Senza voler andare così lontano, è evidente che occorre almeno ripensare alle disparità nella formazione, considerando l'intero ciclo di vita, rifiutando di considerare come irreversibili le ineguaglianze di formazione, siano esse reali o formali, quali si presentano al termine della scolarizzazione di base. Tuttavia niente permette a tutt'oggi di affermare che la formazione continua neutralizzi massicciamente gli insuccessi scolastici iniziali.

Al contrario, è probabile per contro che offra la possibilità di continuare ad apprendere a coloro che non sono stati eccessivamente mortificati nel corso della loro scolarità.

Abbiamo scelto in questa occasione di limitare la riflessione alla formazione di base, perché tutto sembra dimostrare che, ancora per alcuni decenni, è in questo momento che si deciderà il rapporto con il sapere (la conoscenza) per la maggior parte dei bambini e degli adolescenti (Perrenoud, 1985). Lottare seriamente contro l'insuccesso sco-

lastico nell'ambito della formazione di base è già molto difficile. *Gli interventi necessari obbligheranno a smuovere le abitudini, a minacciare gli interessi acquisiti, a rifiutare le comode finzioni che soddisfano sia l'amministrazione scolastica che i sindacati degli insegnanti.* La lotta contro l'insuccesso scolastico è una sfida contro chi si vede minacciati, anche minimamente, interessi o abitudini; ma si tratta anche di una lotta contro sé stessi. I docenti impegnati nella lotta contro l'insuccesso scolastico sono coscienti del «prezzo da pagare», l'azione più efficace per gli allievi in difficoltà è poco interessante, poco gratificante; sovente è ingrata, scoraggia e demoralizza. La voglia di abbandonare è permanente.

Forzando ma non troppo il problema, possiamo suggerire che sappiamo, e *da molto tempo sappiamo come sconfiggere o limitare l'insuccesso scolastico e le disuguaglianze.* Si conoscono, in altre parole, quali misure occorre adottare, in quali direzioni riorganizzare il sistema scolastico e l'azione educativa. Le 10 linee direttive, riassunte in questo articolo, compongono un programma d'azione conosciuto nei suoi orientamenti generali da parecchi anni. Ciò che invece non si sa è come mobilitare le forze e gli animi nella giusta direzione.

Stiamo attenti tuttavia a non cadere nel fatalismo della riproduzione, che metterebbe fine al dibattito. Se tutto è iscritto nella logica dei rapporti di classe e della società capitalista, conviene in effetti abbassare le braccia. Questo modello è ancora rudimentale (Berthelot, 1983; Petitat, 1982). Favorisce il ragionamento del «tutto o niente» mentre i *meccanismi da trasformare sono molteplici e situati a diversi livelli del sistema educativo e della società politica.*

La disuguaglianza sotto le sue diverse forme è senza dubbio iscritta nella logica delle società sviluppate. Ma questa logica non determina fino in fondo la gravità, la natura e le conseguenze dell'insuccesso scolastico. È in definitiva perché è compatibile con una società «inégalitaire» che una migliore formazione della maggioranza non è impossibile . . .

Ma anche se i rapporti di forza sono favorevoli a una politica di lotta contro l'insuccesso scolastico e di uguaglianza nelle acquisizioni di base, si progredirà a piccoli passi e solo a condizione di perseguire con ostinazione obiettivi relativamente realisti. Nell'eventualità più favorevole, la lotta contro l'insuccesso scolastico resta molto incerta. Sarebbe facile mostrare che le proposte «costruttive» precedentemente descritte sono frutto di un ottimismo delirante rispetto alle forze a confronto e alla formidabile inerzia della macchina scolastica.

È certo in ogni caso che la ricerca, da sola, non può creare il movimento . . .

Philippe Perrenoud

Testo di una comunicazione presentata all'incontro «L'avenir du système éducatif français, axes de recherche» Parigi, 23-24 settembre 1985.

Nostra traduzione dal francese.