Iniziative di rinnovamento della scuola media

Pubblichiamo tre contributi dedicati ad una riflessione sulle prospettive della scuola media.

Il primo apporto è del compianto prof. Franco Lepori. L'articolo è già apparso sulla rivista «Comunità familiare» (maggio 1998).

Viene riproposto ai lettori di «Scuola ticinese» per evidenziare le ragioni che stanno alla base del rinnovamento in corso e del quale Lepori ne è stato promotore.

1) Scuola, società e famiglia

Il compito della scuola è di preparare i giovani alla vita sociale, in diverse sue articolazioni, sul piano strumentale (conoscenze, abilità) ma anche su quello dello spirito. Bisogna perciò stare costantemente all'ascolto dei cambiamenti sociali oltre che delle dinamiche interne della scuola. I segnali che giungono sono in vero difficili da decifrare, spesso contraddittori; chiarire la domanda sociale di educazione si presta a diverse interpretazioni. D'altra parte, la scuola non è un vaso in cui si possa travasare qualunque cosa. C'è un'utenza che presenta le sue virtualità e le sue resistenze. C'è un corpo insegnante che deve essere convinto di quel che fa. L'offerta di educazione non può essere altro che una mediazione che rielabora le esigenze del mondo d'arrivo dei giovani con quelle del loro mondo di partenza, che è quello dell'infanzia.

Di fronte a un tema così vasto mi limiterò, in termini molto sintetici, a caratterizzare il tempo presente, a discutere alcune tematiche attuali, a metterle in relazione con i progetti ora in corso nella scuola media.

L'incertezza del tempo presente

Dopo mezzo secolo di catastrofi e il trentennio dell'oro, il nostro secolo finisce male. Questa la lapidaria conclusione di Hobsbauwm. Dahrendorf, a sua volta, ritiene che le trasformazioni recenti richiedano la ricerca di un nuovo equilibrio tra benessere economico, coesione sociale e libertà. Molti esprimono il senso di incertezza generale dei nostri anni. Il titolo di un recente editoriale de «La Stampa» è pure emblematico: «La rivoluzione infelice del lavoro. Un sogno che si avvera come un incubo». Un'ultima citazione: «Il

nostro secolo finisce esausto dei sogni e delle utopie di uguaglianza che l'hanno percorso».

Queste affermazioni sono tutte preoccupate e preoccupanti. In realtà, il nostro tempo rivela, soprattutto grazie alle nuove tecnologie, grandi potenzialità in fatto di conoscenza, di comunicazione, di inserimento dell'uomo in una comunità planetaria, di liberazione dalle fatiche fisiche, di creatività. Ma è come se le società non sapessero ancora come gestire queste potenzialità, come risolvere i problemi nuovi e gli squilibri che esse impongono.

La scuola non è certo sulla cresta dell'onda come nel trentennio dell'oro. A ben guardare non più e forse meno di quanto capita ad altre istituzioni politiche, sanitarie, sociali, religiose.

Se guardiamo indietro nella storia del nostro secolo vediamo che i momenti di maggior fulgore della scuola sono collegati a:

- la fine di due guerre mondiali terrificanti (pensiamo allo sviluppo dell'«educazione nuova» dopo la prima guerra mondiale, della «democratizzazione della scuola» dopo la seconda); dopo una catastrofe umiliante l'umanità cerca un riscatto morale, si ripromette di diventare migliore e così investe speranze nell'educazione e nella scuola. Al di là delle circostanze guerresche, c'è un legame abbastanza stretto tra progetto sociale e progetto educativo;
- lo sviluppo delle scienze dell'educazione; la prima meta è densa di grandi nomi come Montessori, Durkheim, Freud, Vigotski, Dewey, Piaget; dall'immagine nuova del bambino che è scaturita dalle loro ricerche è nato un grande bisogno di cambiamento nella scuola;
- lo sviluppo dell'economia e del benessere economico; la democratizzazione della scuola ha potuto godere di vasti consensi anche perché
 l'economia in forte espansione del
 trentennio dell'oro chiedeva di avere a disposizione un numero ben superiore di quadri intermedi e superiori.

Nel nostro tempo non c'è nessuna di queste forti spinte propositive. Qualche sua caratteristica sembrerebbe addirittura spingere indietro. Vediamo alcune tematiche e come cerca di reagire la scuola media.

La scuola può ancora educare?

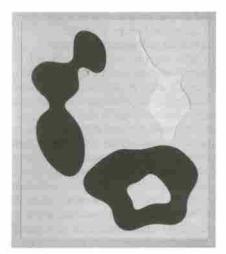
In una recente inchiesta svizzera è emerso che secondo l'opinione pubblica c'è un grande bisogno di educazione oggi, ma gli interpellati non sono molto convinti che la scuola possa ottenere grandi risultati in questo campo; sono più convinti dei risultati che può ottenere nell'istruzione. Per un altro verso, un sociologo inglese costata come negli ultimi decenni è cresciuta molto la conoscenza, è cresciuta molto l'istruzione nella popolazione, mentre non viviamo un senso di crescita nel campo dei valori etici e morali. Il problema non è da poco. In fondo, l'ideale illuministico consisteva nel diffondere la conoscenza per ottenere maggiore consapevolezza e maggiore saggezza. Era un ideale etico.

In questo tema così complesso, mi limiterò ad enunciare delle tesi senza svilupparle.

- a) non è vero che la scuola si sforzi di educare meno di un tempo. Basterebbe leggere i resoconti di attività delle 36 sedi di scuola media. Può darsi che l'effetto della sua azione sia inferiore a quello di un tempo perché questa azione si disperde maggiormente nel mare delle sollecitazioni educative che provengono da famiglie, mass media e società in generale. Il messaggio relativamente omogeneo e intenzionale della scuola media si confronta con i messaggi disparati e contraddittori di altre agenzie; in educazione le contraddizioni si pagano care;
- b) la scuola non può più educare come un tempo, cioè trasmettendo i valori della tradizione; c'è oggi un fenomeno di frantumazione e di pluralizzazione delle istituzioni tradizionali che richiede una scelta e quindi capacità di discernimento. Basti l'esempio della famiglia, il cui concetto oggi è rotto in diverse forme;
- c) l'educazione non si può insegnare; come si fa a insegnare che bisogna avere rispetto e essere solidali con il prossimo? L'educazione è far vivere gli allievi in un ambiente che impregna le sue pratiche reali di rispetto e di solidarietà.

Una bussola

L'educazione nella scuola media è perciò l'insieme dei contatti che si hanno con i valori vissuti, le pratiche significative, i segni di umanità che tutti gli allievi e tutti i docenti portano dentro un istituto; il suo valore è



Jean Arp - Projet de relief - 1912/13

nella misura in cui gli allievi sentono che in questo bagno educativo composito si cerca una bussola capace di portare a uno stadio più avanzato di comportamento, consapevolezza, coerenza e convinzione.

Di fronte a questa tematica abbiamo aperto un cantiere che chiamiamo valorizzazione della vita d'istituto; è stata attribuita maggiore autonomia e responsabilità agli istituti i quali sono tenuti a elaborare un progetto educativo proprio. Questo progetto, da rinnovare ogni quadriennio, è un'occasione per riflettere tutti insieme autocriticamente, fare un bilancio della situazione interna e del clima che vi regna, cercare la coesione su alcuni valori di base e elaborare progetti e iniziative. In questa operazione vanno coinvolti anche i genitori. Abbiamo anche un altro cantiere aperto, la ristesura dei programmi d'insegnamento, che pure tocca l'aspetto educativo, quello veicolato dai contenuti e dai metodi d'insegnamento.

La scuola media è selettiva al punto giusto, troppo, troppo poco?

C'è nel nostro tempo un bisogno di valorizzare l'individuo. Uno dei fenomeni moderni è quello chiamato della rivoluzione individualista. Vi sono due modi diversi per valorizzare l'individuo. Uno è quello individualista che tende ad allentare il più possibile i vincoli sociali. Facilmente questo porta a organizzazioni scolastiche precocemente selettive. Perché devo stare in classe con chi fa fatica e fa perdere tempo? Le differenze tra gli individui prendono la forma della graduatoria delle loro capacità secondo un'antica tradizione molto radicata nella scuola.

Un altro modo per valorizzare l'indi-

viduo mette invece in risalto quel che io chiamo l'individualità della persona, termine che mette in rilievo la sua unicità (biologica, psicologica, culturale), ma anche il suo necessario legame sociale, la sua apertura agli altri. Le differenze tra gli individui esistono, ma questa tendenza mette in rilievo la diversità invece delle gerarchie. Per convenzione democratica c'è un'uguaglianza di valore e un diritto di tutti che sta al disopra delle differenze funzionali.

A leggere certi articoli questa uguaglianza (che si vuol confondere con il mito dell'uguaglianza dei risultati scolastici) è messa in discussione. D'altra parte una petizione di numerosi gruppi di genitori propone che la selezione nella scuola media sia spostata alla fine del quadriennio.

Oltre la selezione

La scuola media, per lo meno sul piano del suo ordinamento, ha già fatto molto per spostare il centro di gravità dal criterio selettivo a quello dell'uguaglianza di valore. Oggi è posta di fronte all'alternativa se assestarsi sui traguardi raggiunti o se fare un ulteriore passo. A seguito della valutazione compiuta, che ha messo di nuovo in risalto un certo disagio nei confronti della struttura del ciclo d'orientamento, e della modificazione dell'ORM, che oggi non pone più vincoli formali alla scuola dell'obbligo, un gruppo di lavoro ha elaborato nuove proposte ora allo studio del Dipartimento. Esse consentirebbero di realizzare, attraverso una fase sperimentale, un modello nel quale l'insegnamento di base sia comune in tutte le materie e sia completato con corsi opzionali o moduli supplementari, che manterrebbero parzialmente differenziato l'insegnamento ma solo secondo i bisogni e gli interessi dei singoli allievi.

Confrontarsi con il nuovo mondo dell'economia e del lavoro

Negli anni più favorevoli del nostro secolo l'economia chiedeva alla scuola di promuovere la formazione e la carriera scolastica superiore. Oggi c'è una disoccupazione preoccupante, anche nelle formazioni superiori, e probabilmente in via di crescita. Inoltre viviamo, con la globalizzazione, una concorrenza che si è fatta mondiale. La rivoluzione tecnologica richiede a tutti i lavoratori maggiori competenze scolastiche.

L'economia sposta così le sue richieste

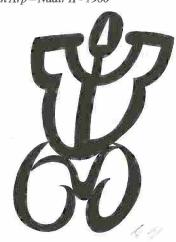
su altri valori: le performances, l'efficienza, le capacita comunicative e di persuasione, la capacità di adattarsi a frequenti cambiamenti e di tollerare lo stress. Sarebbe ingenuo opporsi per principio e tout court a queste richieste. La scuola è fatta anche per preparare al mondo economico. Con queste esigenze è giusto confrontarsi, seppure in un'ottica di mediazione. I criteri di efficienza, di formazione solida, di versatilità comunicativa vanno assunti responsabilmente: tocca alla scuola contestualizzarli con una buona pedagogia e una buona didattica.

Etica e senso

Di fronte al quadro economico e professionale attuale vedo però anche un paio di esigenze che la scuola deve assumere, se del caso per conto suo. Un'esigenza etica: fare tutto il possibile affinché i giovani possano evitare i rischi di disoccupazione e di precarietà professionale. Evidentemente gli allievi a maggior rischio sono la fascia più debole; la disoccupazione colpisce soprattutto i meno scolarizzati. Dare più formazione, più cultura a questi allievi è un obiettivo difficile, tanto più in periodo di crisi finanziaria dello Stato. Chi può proporre oggi di diminuire il numero di allievi per classe? Resta comunque, questa, un'esigenza di fondo.

Segnalerei poi l'esigenza pedagogica di riaffermare il primato del senso sull'efficienza. Intendo dire che conta certamente l'efficienza nel calcolo, nella comunicazione, nella memoria, nell'organizzazione del lavoro. Ma il fine della scuola è quello di aiutare i giovani a orientarsi nel mondo e a inserirsi in esso con qualche capacità di riflessione, di critica e di apprezzamento. A queste tematiche da-

Jean Arp - Nadir II - 1960



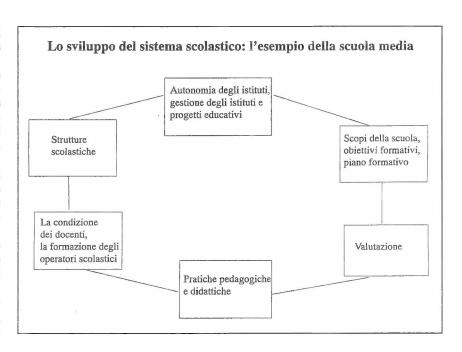
re il più efficace per apportare dei veri cambiamenti sul piano delle pràtiche pedagogiche e didattiche.

Una riforma che vorrebbe rompere le strategie tradizionali di tipo sequenziale, prima i programmi, poi le strutture, poi la formazione del corpo insegnante e dei quadri scolastici per favorire, invece, una metodologia che prevede di operare contemporaneamente sui diversi ambiti (vedi schema) in modo progressivo e coerente. In ogni caso avremo modo di ritornare in un prossimo contributo sugli orientamenti e sulle caratteristiche del progetto di riforma globale. Nel lavoro di ripensamento della scuola media occorre quindi agire in modo coordinato sulle strutture, sui piani di formazione, le prove di fine ciclo, le risorse umane, ecc. Ne consegue che diversi «cantieri» sono aperti. A titolo di esempio ricordiamo la recente pubblicazione del rapporto «Materiali per l'elaborazione del piano formativo della scuola media», mentre nel mese di novembre del 1998 è stata posta in discussione una prima proposta, elaborata dal Gruppo Prospettive, relativa al modello strutturale.

Prospettive della scuola media: adesione critica al modello proposto e richiesta di ulteriori approfondimenti

Sulla base del mandato ricevuto il Gruppo Prospettive ha elaborato alcune proposte che contemplano diversi cambiamenti sul piano strutturale e su quello organizzativo. Idee e proposte, quelle presentate nel rapporto «Prospettive per la scuola media», che costituiscono una sorta di entrata in materia, una piattaforma per avviare, almeno così ci auguriamo, un proficuo lavoro che coinvolgerà docenti, quadri scolastici, genitori e tutte le altre istanze interessate. Una prima occasione per discutere il documento e soprattutto per confrontare le idee e le proposte contenute con quanto avviene in altri sistemi educativi è stata offerta dal Forum organizzato il 31 agosto e 1° settembre 1998 sui cui esiti si sofferma nel suo contributo Edo Dozio.

Il Dipartimento, in questa fase di avvio dei lavori, ha ritenuto opportuno raccogliere le osservazioni e verificare il grado di adesione non tanto rispetto al modello proposto dal Gruppo nel suo rapporto, ma rispetto alle idee guida, agli orientamenti di fondo che sottostanno al modello.



In particolare le persone e le istanze consultate sono state invitate a esprimere la loro opinione rispetto a quattro aspetti generali:

- pertinenza delle considerazioni espresse nell'analisi della situazione attuale della scuola media;
- proposta di ampliare nel secondo ciclo la parte di insegnamento comune, superando gli schemi selettivi attuali (corsi base e corsi attitudinali) con nuove forme di differenziazione complementari al nucleo base che valorizzano le specificità individuali, evitando il più possibile la creazione di gerarchie artificiose (adottare forme «orizzontali» di differenziazione curricolare, abbandonando quelle di tipo «verticale»);
- volontà di mantenere nel secondo ciclo una parte differenziata dell'insegnamento. Questa differenziazione si realizza principalmente attraverso le opzioni, i moduli, le classi a effettivi ridotti e i blocchi di insegnamento tematico:
- proposta di regolare il processo di orientamento – selezione degli allievi al termine della scuola media con un indicatore di rendimento calcolato con la media delle note ottenute nella parte comune dell'insegnamento.

Anche se in questo articolo risulta molto difficile o addirittura impossibile riprendere nella giusta misura e valorizzare le numerose prese di posizione, ci sembra opportuno richiamare almeno nelle grandi linee il dibattito che si è sviluppato attorno ai quattro temi.

Partecipazione alla consultazione

Entro i termini previsti sono rientrate complessivamente 60 risposte, una ventina provenienti dai quadri scolastici (direttori, esperti, capigruppo), 20 sono state redatte da docenti (Collegio dei docenti di 10 istituti, associazioni magistrali e singoli insegnanti); pure i Comitati e le Assemblee dei genitori sono risultati particolarmente attivi, inviando una quindicina di risposte.

In genere la consultazione ha interessato e coinvolto le componenti del settore medio, ma alcuni contributi sono pervenuti pure dalla scuola elementare e dalle scuole medie superiori. Nessuna presa di posizione è arrivata dalle scuole professionali, da gruppi o istanze esterne alla scuola.

Considerato il lavoro svolto dal Gruppo prospettive, il Dipartimento ha ritenuto necessario verificare il grado di adesione non tanto al modello proposto, che richiede ancora di essere approfondito e precisato, ma alle idee guida e agli orientamenti che sottostanno alle proposte di riforma. Proprio per questo motivo aveva richiesto a tutti gli interpellati di esprimere le proprie opinioni rispetto a quattro grossi temi. Numerose le idee e le proposte che sono state attentamente vagliate dal Gruppo prospettive e prese in considerazione per proseguire i lavori di riforma. Inevitabilmente però queste risposte sono contraddistinte da un alto grado di eterogeneità e di dispersione che non ha sempre permesso di ricondurre le opinioni espresse in uno dei quattro grandi temi. In questa prima e forzatamente limitata sintesi ci limiteremo perciò a riportare le linee di tendenza scaturite rispetto ai quattro temi posti in consultazione dal Dipartimento.

a) Pertinenza delle considerazioni espresse nell'analisi della situazione attuale

Il Gruppo di lavoro nella prima parte del rapporto ha proposto una riflessione relativa alla situazione attuale e ai margini di miglioramento che vi sono nel funzionamento pedagogico-didattico e strutturali.

In generale si riscontra un'adesione alle considerazioni e alle analisi riportate nella prima parte del documento. Alcuni ne sottolineano e ne ribadiscono la pertinenza, altri, per contro, le ritengono fin troppo severe o eccessivamente critiche. Si sottolinea la necessità di mantenere e sviluppare la differenziazione nell'offerta educativa, anche se si rende attenti a «non voler trasformare la scuola in un supermercato, in grado di assicurare una vastissima scelta di prodotti diversificati, ma che sembra sottrarsi al suo compito educativo, formativo e certificativo».

Pure i disfunzionamenti rilevati dal Gruppo nei corsi attitudinali e base non sempre sono condivisi. Il disagio, sostengono alcuni, non è della scuola ma è importato dall'esterno (scuole successive, mondo del lavoro, genitori). Le ragioni di questo disagio non possono essere ricercate solo in ambito scolastico.

b) Passare dalla differenziazione verticale a quella orizzontale

Rappresenta sicuramente il tema maggiormente discusso e dove le prese di posizione sono sovente contrapposte.

Alcuni qualificano come utopico il modello proposto. Impossibile ampliare ulteriormente il tronco comune, almeno a corto termine, senza rivedere in profondità la formazione e le modalità di abilitazione dei docenti. Per avere qualche «chance» di riuscita ogni docente dovrebbe insegnare più di una materia e lavorare con un numero ridotto di allievi. Parecchi sollevano l'interrogativo: «è possibile differenziare evitando una

gerarchizzazione tra moduli e opzioni?» Anche in questo caso le risposte sono molteplici: chi sostiene l'impossibilità di sottrarsi a queste forme gerarchizzate e selettive qualsiasi sia il modello adottato, chi invece ritiene opportuno avviare alcune esperienze per disporre di elementi maggiormente attendibili. Numerosi affermano che «il modello proposto è in sé intrigante e degno della massima attenzione». Quindi esiste una disponibilità a entrare in materia nonostante alcune soluzioni non convincano pienamente. Su questo punto si rileva invece una pressoché totale convergenza da parte della componente «genitori». Il nuovo modello viene giudicato in modo positivo e in grado di offrire migliori possibilità di formazione in funzione della capacità, delle attitudini, degli interessi e dell'intelligenza degli allievi.

c) Differenziazione attraverso le opzioni, i moduli, le classi a effettivi ridotti

Le proposte concrete contenute nel modello elaborato dal Gruppo Prospettive e relative al secondo biennio, ossia un tronco comune accanto al quale la parte personalizzata si organizza attraverso opzioni, moduli e classi a effettivi ridotti, sono generalmente accolte. Emergono però anche diverse reticenze, perplessità e resistenze.

Il mantenimento di una parte differenziata dell'insegnamento nel secondo biennio è condiviso da tutti. Sul piano applicativo, questa ulteriore personalizzazione del curricolo solleva però alcune preoccupazioni che possono essere ricondotte a questi aspetti:

 legittimità della parte differenziata, ma si corre il rischio di offrire uno «zapping» formativo;

- gli allievi fanno già una vita «frammentata». Nel modello proposto si acuisce il pericolo di incrementare questa frammentazione;
- «moduli» e «opzioni» assegnano una grossa importanza alla capacità di scelta di allievi e docenti. Quali mezzi ha a disposizione un allievo di scuola media per capire e scegliere quali apprendimenti gli servono? La scelta sarebbe condizionata da molteplici fattori (cosa fa il compagno, chi è il docente, ecc.) estranei all'interesse dell'allievo. È possibile insegnare a scegliere?

 prematuro definire quali materie o quali parti dei programmi potrebbero sostanziare l'insegnamento modulare.

Infine si ricorda che già oggi una delle critiche che viene rivolta al modello attuale è quella relativa all'eccessiva complessità sul piano organizzativo. La proposta a prima vista sembrerebbe comportare un ulteriore incremento del grado di complessità. È ancora gestibile?

d) La regolazione del processo di orientamento-selezione

Nel modello proposto dal Gruppo Prospettive un'attenzione particolare è stata assegnata alle modalità attraverso le quali regolare il processo di orientamento-selezione e di conseguenza al tema della certificazione e della valutazione. Nel rapporto a più riprese si pone l'accento sull'opportunità di operare in un'ottica di valutazione formativa. Sempre in questo documento si propone di regolare il processo di orientamento-selezione con un indicatore scolastico calcolato con la media delle note ottenute nella parte comune dell'insegnamento. Per contro la parte differenziata dovrebbe dar luogo a valutazioni senza effetti se-

Anche su questo tema la discussione è stata molto vivace. In primo luogo ci si è interrogati se il compito di selezione debba spettare alla scuola media oppure se alla fine della scuola dell'obbligo non ci si dovrebbe limitare a certificare il conseguimento degli obiettivi raggiunti, lasciando alle scuole successive il compito di «filtrare» le iscrizioni e organizzare degli appositi esami di ammissione.

In definitiva però, malgrado sussistano opinioni divergenti, la maggioranza approva l'idea di regolare questo processo all'interno della scuola media e non demandarlo alle scuole successive.

Numerosi sollevano diverse perplessità relative all'idea di costruire un indicatore del profitto scolastico prendendo in considerazione solo gli insegnamenti comuni. Dalle diverse risposte emerge l'esigenza di estendere la valutazione certificativa a tutte le materie, compresi i moduli e le opzioni. A sostegno di questo ampliamento si rilevano con una certa frequenza le seguenti motivazioni:

- peso eccessivo posto sul tronco comune e conseguente devalorizzazione di moduli e opzioni;
- penalizzazione degli allievi che proprio in moduli e opzioni riescono a dare il meglio di loro stessi:
- per avere un quadro completo delle capacità di un allievo (conoscenze, saper fare, saper essere) è indispensabile considerare tutta l'attività scolastica.

La necessità di ulteriori approfondimenti

La verifica voluta dal Dipartimento ha mostrato la necessità di procedere ad ulteriori approfondimenti, associando in questa seconda fase, com'era d'altronde previsto, le diverse componenti. Alcune idee alla base delle proposte di riforma sono considerate valide o perlomeno degne della massima attenzione; si tratterà ora di riesaminare il modello alla luce delle numerose osservazioni formulate, rivedere e affinare le proposte concrete prima di promuovere alcune sperimentazioni atte a verificare la validità e l'applicabilità di queste forme d'insegnamento.

Francesco Vanetta

Bibliografia di riferimento

- 1) Valutazione SM
- UIM 91.10, Valutazione interna della scuola media, Rapporto introduttivo
- UIM 92.09, Incontri con le scuole 1992 (Bollettino della scuola media no. 1)
- USR 93.05, Sintesi delle osservazioni espresse dalle componenti della scuola media (consultazione 1992)
- -USR 93.06, La scuola media attraverso indicatori statistici e dati di ricerca
- UIM 93.14, Proposte per un programma di interventi e di iniziative (a cura delle Presidenze CDSM, CE, SP e dell'UIM)
- USR 94.10, Sintesi delle osservazioni espresse dalle componenti della scuola media sulle Proposte per un programma di interventi e di iniziative
- UIM 94.09, Rapporto finale
- 2) Prospettive .
- USR 97.11, Prospettive della scuola media: proposta di un modello strutturale
- 3) Piano di formazione della scuola media
- UIM 97.01, Elaborazione dei nuovi programmi della scuola media: documentazione e orientamenti
- UIM 99.03, Piano di formazione della scuola media

3) Riformare il sistema per riformare la scuola

Nell'agosto 1998 si è tenuto a Lugano un Forum sulle prospettive della scuola media, che faceva seguito alla pubblicazione di uno studio nel quale si delineavano alcune linee di tendenza e si proponeva un progetto di evoluzione della scuola secondaria inferiore ticinese1. Gli Atti del Forum sono ora stati pubblicati dall'Ufficio studi e ricerche del DIC allo scopo di permettere la prosecuzione della riflessione sul significato dei cambiamenti avvenuti nella società e nel mondo dell'educazione, grazie agli importanti contributi proposti dai relatori intervenuti all'incontro e provenienti da varie parti del continente europeo.

Le realtà nazionali

Ogni nazione ha, in materia scolastica, tradizioni proprie che influenzano in modo marcato la struttura e il funzionamento dell'insegnamento, proteggendoli da cambiamenti sostanziali; ciononostante la maggioranza dei paesi europei è oggi alle prese con la necessità di riformare in particolare la scuola secondaria. I mutamenti sociali intervenuti, e tuttora in corso, modificano in modo continuo il significato, le finalità e l'organizzazione della formazione secondaria.

Se n'è avuta una precisa illustrazione ne nella relazione di John Mac Beath. Egli ha proposto un confronto fra i modelli organizzativi dei diversi paesi anglosassoni, i quali tuttora oscillano fra un modello educativo centralizzato e una decentralizzazione delle direttive pedagogiche e didattiche e del sistema di valutazione, fra integrazione e streaming degli allievi, fra abitudini didattiche standard e ricerca di una loro diversificazione.

Nei paesi germanofoni – ha indicato Rudolf Künzli – i sistemi scolastici integrati non hanno avuto un largo sviluppo, come teoricamente si sarebbe potuto invece supporre visto il loro miglior adeguamento alle necessità formative e ai desideri soprattutto dei genitori, e questo per ragioni di tipo ideologico e politico da una parte (i sistemi educativi integrati erano associati nelle rappresentazioni sociali all'ideologia legata alla Germania dell'est) e di tipo pedagogico-didattico dall'altra. L'efficacia di un sistema, la soddisfazione

esigenze sociali, non dipende da un solo fattore, bensì dalla combinazione di una moltitudine di variabili che sono considerate in modo diverso secondo i momenti e secondo i punti di vista. Anche un sistema molto frazionato come quello tedesco (con numerose filières formative separate) può ottenere buoni risultati, se per esempio accentua la diversificazione didattica e compensa in questo modo altri aspetti del modello meno favorevoli alla sua efficacia formativa. Si constata quindi come le strutture e gli altri aspetti del funzionamento scolastico facciano parte di un contesto culturale complesso raramente esplicitato e prendano significati diversi a dipendenza dall'accentuazione dell'uno o dell'altro. In altre parole, un sistema scolastico che separa gli allievi in scuole diverse può comunque essere accettato dalla popolazione in funzione delle concezioni socio-politiche che si hanno della scuola e della sua efficacia, sviluppando la ricerca didattica e la diversificazione dell'insegnamento. La scuola italiana - ha detto Luisa Ribolzi - è pure alle prese con riforme di struttura, ma il suo problema maggiore è di mantenere o recuperare una coerenza fra i diversi elementi del sistema scolastico in mutazione: organizzazione delle formazioni, finalità formative essenziali, autonomie degli istituti, ecc. Una riforma efficace è necessariamente una riforma complessiva che tiene conto delle ricadute che una modifica ha sulle altre numerose variabili. L'azione va quindi condotta sul quadro normativo, sulle strutture e sui contenuti. Per quanto concerne questi ultimi è necessario rendere preliminarmente espliciti gli obiettivi generali in termini di competenze e capacità, necessari alla formazione di tutti i cittadini. Un'area prioritaria su cui indagare è quella del rapporto con il mondo del lavoro, non tanto in termini di subordinazione della scuola all'economia, quanto per poter utilmente fornire agli allievi i «mezzi da spendere sul mercato del lavoro», coinvolgendo in questa concertazione sia l'istruzione post-obbligatoria, sia le imprese. Una delle maggiori difficoltà emerse in Italia è l'atteggiamento difensivo delle associazioni degli insegnanti delle diverse ma-

terie a protezione delle proprie aree

disciplinari. Nell'analisi delle fun-

della popolazione nei suoi confronti,

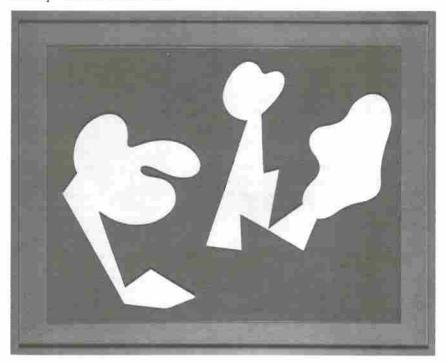
il modo di funzionare di fronte alle

zioni formative delle discipline, sembra che gli operatori scolastici abbiano difficoltà nel tenere presente «contemporaneamente sia lo sviluppo epistemologico della disciplina e le sue implicazioni didattiche, sia il contesto sociale, sia le fasi di sviluppo della personalità, sia infine le diverse caratteristiche specifiche di ogni scuola».

Il testo di Arlette Delhaxhe riferisce delle differenze e delle analogie esistenti fra i sistemi scolastici a livello europeo. Sistemi integrati e sistemi differenziati sussistono secondo le regioni e le influenze economiche e culturali. Le funzioni della scuola secondaria, la sua organizzazione interna, le sue finalità, le modalità con le quali si realizza nell'azione nelle classi, hanno subito nel XX secolo importanti evoluzioni. Se vi è un accordo minimo di base su alcune finalità (formazione di base per tutti, uguaglianza delle possibilità formative per evitare l'esclusione sociale, preparazione degli allievi a tutti gli aspetti della vita, promozione della stabilità e dell'accettazione del cambiamento e, da ultimo, motivazione dei giovani ad apprendere e a prepararsi a un mondo in mutamento), la stessa cosa non può dirsi delle forme che la scuola assume nelle varie regioni europee. Nonostante la scuola europea sia diventata una scuola di massa anche nell'insegnamento superiore, la democratizzazione del-

l'insegnamento «è ancora lontana dall'essere una realtà». È allora indispensabile identificare tutti i fattori che nel funzionamento del sistema scolastico possono contribuire a limitare le disuguaglianze. A questo proposito, il dibattito sull'efficacia dei sistemi che prediligono l'omogeneità o l'eterogeneità degli allievi nei gruppi o nelle classi nei quali avviene l'apprendimento, nonché le ricerche in educazione condotte dalla Commissione Europea mostrano come anche nelle scuole organizzate a tronco comune si ritrovano dei raggruppamenti di allievi basati sul principio dell'omogeneità (classi a livello, per esempio) che contribuiscono ad accentuare le disuguaglianze nei risultati scolastici. È risaputo che, se s'intendono trasmettere delle informazioni, un gruppo omogeneo facilita il compito del docente, ma se l'intenzione è l'apprendimento concettuale, l'eterogeneità delle classi è un fattore positivo che stimola maggiormente il confronto cognitivo fra gli allievi, di qualsiasi livello essi siano. Citando Delhaxhe, «ce n'est pas l'homogénéité des classes ou des établissements qui améliore le niveau général des acquis, mais au contraire l'hétérogénéité. L'hétérogénéité est essentielle au progrès des apprentissages. La variété, c'est le plaisir comme on sait, elle offre la possibilité de voir un horizon plus large et des repères multiples».





Non vi è accordo fra le nazioni sulla problematica degli aspetti sui quali centrare un'azione di riforma del sistema scolastico; da una parte vi è chi mette l'accento sui cambiamenti di struttura, da un'altra vi è chi sceglie di puntare sul funzionamento della scuola, la conduzione degli istituti o gli aspetti pedagogico-didattici. I cantoni svizzeri non sfuggono a questo dilemma - come ha riferito Michel Nicolet - ma tutti concordano comunque sul bisogno di mettere a disposizione del servizio scolastico gli strumenti strutturali e funzionali necessari per affrontare le esigenze di un pubblico che si sta modificando più rapidamente che in passato e che dovrà adattarsi a una realtà parecchio più complessa. Due sono le esigenze complementari da affrontare: chiarire gli obiettivi essenziali della scolarità di base e offrire agli allievi delle diversificazioni di percorso che mettano in luce prima, e corrispondano poi, ai loro interessi e alle loro motivazioni. Secondo Nicolet, la questione fondamentale oggi non sta tanto nel sapere quale sia la struttura migliore nella quale formare i giovani, bensì piuttosto nel riuscire a fornire strumenti intellettuali e sociali affinché i giovani sappiano orientarsi in una società sempre più complessa e costruirsi percorsi di formazione che andranno ben oltre la scolarità obbligatoria.

Anche il rappresentante del mondo industriale, Maurice Campagna dell'ABB, ha confermato la necessità di un approccio innovativo della formazione, poiché anche dal punto di vista dell'economia si afferma sempre più la tendenza a richiedere all'istituzione scolastica lo sviluppo di competenze di grande portata quali l'autonomia, il senso critico, la fiducia di sé, il senso etico, il civismo, la capacità di iniziativa, la capacità di comunicazione, ecc. Da una scuola che non tanti anni fa aveva il compito di trasmettere un bagaglio di conoscenze in espansione esponenziale, si è passati ora, con la condivisione di nuove scelte anche da parte del mondo economico e non solo degli innovatori in pedagogia, alla richiesta di una scuola capace di sviluppare maggiormente competenze di alto livello tassonomico, senza più rincorrere la speranza che gli allievi posseggano alla fine della loro scolarità una conoscenza aggiornata sui principali ambiti del sapere. Ciò non

può non far riflettere e pone al sistema scolastico il problema di conciliare due tendenze che potrebbero sembrare antagoniste; elevare la qualità della formazione e nello stesso tempo cercare di consolidare la formazione di base. Le tradizioni scolastiche vissute da chi la scuola l'ha frequentata tempo addietro, le confusioni e le incertezze ideologiche ed etiche attuali, la crisi dei mezzi messi a disposizione della scuola certo non rendono facile questa evoluzione.

Le questioni chiave che si pongono ai sistemi scolastici sono, come ha esposto John Mac Beath al Forum di Lugano:

- come rispondere alla variabilità dei profili e dei bisogni;
- quale consenso trovare attorno agli obiettivi di base del secondario I;
- come aiutare gli allievi a definire dei progetti personali;
- 4. come considerare le competenze acquisite fuori dalla scuola.

Una riforma non può essere che di sistema

Molti i temi affrontati da Walo Hutmacher nella sua analisi degli interventi ascoltati al Forum e nelle sue osservazioni conclusive. In particolare però ci piace rilevare alcune considerazioni che sembrano particolarmente significative. Se il dibattito scolastico e la critica sono continui nella scuola, non è perché essa sia meno buona di una volta, ma perché ciò che è in gioco è di maggiore rilevanza e le esigenze verso la scuola sono più elevate. Contrariamente alle impressioni soggettive, gli indicatori utilizzati dalla ricerca sociologica mostrano come il livello degli insegnamenti aumenta, per lo meno nei campi ritenuti prioritari. Se la scuola è da qualche tempo in crisi, è perché oggi tutto cambia, tutto cambia più velocemente e tutto cambia contemporaneamente. I sistemi scolastici sono molto cresciuti quantitativamente negli ultimi decenni, ma al suo interno la scuola rimane qualcosa che assomiglia a se stessa ovunque nel mondo e nel tempo: «in qualsiasi paesaggio e nel mondo intero, niente assomiglia di più a una scuola che un'altra scuola». L'organizzazione spaziale e funzionale di un istituto influenzano più di quanto si creda il mantenimento della stabilità istituzionale.

La regolazione burocratica, tuttora

dominante negli istituti, era in sintonia con un sistema di insegnamento orientato verso la classificazione degli allievi e la selezione dei migliori; essa diventa problematica nel momento in cui è necessario che tutti gli allievi imparino, imparino di più e imparino soprattutto a gestire i loro apprendimenti anche dopo la fine della scolarità.

Cambiare il sistema di regolazione dell'istituzione significa però cambiare globalmente le regole del gioco scolastico. È per questa ragione che Walo Hutmacher parla della necessità di una riforma di sistema, di una «riforma del modo di pilotare o governare i sistemi d'insegnamento, dall'aula docenti fino all'insieme del sistema, passando dagli istituti». In una riforma di sistema devono avvenire dei ribaltamenti di 180 gradi. Il relatore ha citato, ad esempio, la trasformazione del modo di concepire la valutazione dell'efficacia formativa di una scuola, definita come la relazione e la distanza fra gli effetti dell'azione di insegnamento e le finalità che inizialmente si erano stabilite. In termini più concreti, è il passaggio da una ricerca di efficacia fondata sull'osservazione degli input (l'insegnamento svolto, le risorse messe a disposizione) a una gestione degli output, cioè di una gestione della scuola che si fonda sui suoi risultati, sugli effetti prodotti, sugli apprendimenti ottenuti. Per ottenere un cambiamento scolastico non bastano quindi delle riforma parziali, anche se queste, come le riforme di struttura, sono sempre accompagnate dall'ipotesi che una trasformazione indurrà, fors'anche indirettamente, una modifica, per esempio delle pratiche didattiche. Le esperienze indicano come una modifica parziale può essere tranquillamente ri-assorbita da un sistema, senza che questo modifichi pratiche solidamente ancorate.

D'altronde la preoccupazione per il tema della valutazione degli allievi è tale che rischia sempre di diventare il perno delle preoccupazioni del docente e dominare sugli aspetti didattici e di organizzazione degli apprendimenti. La differenza nella qualità degli apprendimenti è data, secondo i dati della ricerca, dalle pratiche pedagogiche, dal modo di insegnare e di favorire l'apprendimento. Le pratiche insegnanti sono indirizzate da ciò che Hutmacher chiama «il governo delle scuole e degli aspetti peda-

gogici in particolare», soprattutto dalla riflessione permanente ed esigente fra gli insegnanti su questi aspetti, congiunta con delle aspettative elevate verso gli allievi. Gli allievi apprendono di più se ci si attende molto da loro, se sono attivi e se hanno il diritto all'errore.

Tornando all'evoluzione dei sistemi formativi, Hutmacher evidenzia cinque funzioni da sviluppare che definisce «strategiche»:

- Lo sviluppo del sistema e dell'insieme delle sue componenti verso la qualità;
- 2. Lo sviluppo delle risorse umane;
- Lo sviluppo della base di conoscenza sul funzionamento reale della scuola e dell'ambiente esterno:
- La prospettiva: apprezzare i futuri probabili della società e della scuola:
- 5. La comunicazione fra mondo pedagogico e mondo politico.

In riferimento al lavoro di ripensamento della scuola media ticinese, delle sue strutture, dei piani di formazione, delle prove di valutazione di fine periodo ecc., le riflessioni fin qui riportate suggeriscono di compiere uno sforzo affinché le iniziative siano coordinate fra di loro, pianificate nel tempo, inserite in un progetto di valorizzazione delle risorse umane, di riflessione comune sulle pratiche, di valutazione delle necessità sociali ed interne alla scuola stessa, e infine delle possibilità che la società è disposta a fornire alla scuola. Se al momento non vi è l'urgenza di realizzare una riforma di sistema, si conferma per contro la necessità di avviarne la sua preparazione, affinché società e scuola ticinesi siano pronte ad affrontare le future sfide.

Edo Dozio

Nota:

¹⁾ Gli atti del Forum sono stati raccolti in: Vanetta F., Dozio E., Guzzi M., Moses B. (a cura di), *Prospettive per la scuola media. Un dibattito rinnovato a livello europeo*, Ufficio studi e ricerche, Dipartimento Istruzione e Cultura, Bellinzona, 1998.

La pubblicazione che ha dato lo spunto per l'organizzazione del Forum era: Dozio E., Guzzi M. Lepori F., Moses B., Vanetta F., Prospettive per la scuola media. Proposta di un nuovo modello strutturale, Ufficio dell'insegnamento medio e Ufficio studi e ricerche - Dipartimento Istruzione e Cultura, Bellinzona, 1997.