

SUPSI

Quaderni di ricerca

VR3

Valutazione della Riforma della Scuola media

Emanuele Berger, Alberto Crescentini e Cristina Galeandro



Proposta di citazione:

Berger, E., Crescentini, A., & Galeandro, C. (2011). *VR3. Valutazione della Riforma della Scuola media*. Locarno: Centro innovazione e ricerca sui sistemi informativi.

Locarno, 2011

CIRSE – Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi

Piazza San Francesco 19, 6600 Locarno

dfa.cirse@supsi.ch

Responsabilità del progetto: Emanuele Berger

Ricercatori coinvolti: Alberto Crescentini e Cristina Galeandro

Impaginazione: Selene Dioli

Sommario

Introduzione	5
1 PARTE A – Impianto della ricerca.....	7
1.1 Quadro teorico	7
1.1.1 Elementi generali	7
1.1.2 Alcuni elementi generali riscontrabili nei processi di riforma	7
1.1.3 Le quattro dimensioni del processo di cambiamento	8
1.2 Domande di ricerca	19
1.3 Metodologia e piano della ricerca	21
1.3.1 Impostazione metodologica	21
1.3.2 Metodologie adottate nelle diverse fasi della ricerca.....	21
2 PARTE B – Analisi e risultati.....	25
2.1 Visioni e obiettivi	27
2.2 Pressioni interne ed esterne	30
2.3 Promozione	34
2.4 Appoggio	38
2.5 Coinvolgimento	43
2.6 Comunicazione	46
2.7 Chiarezza e comprensione	49
2.8 Impegno richiesto.....	52
2.9 Condizioni di lavoro.....	55
2.10 Istituzionalizzazione	66
2.11 Sintesi dei risultati	67
Conclusioni	73
Bibliografia	77

Introduzione

Nel settembre 2006, l'Ufficio studi e ricerche (USR) ha avviato una ricerca valutativa – poi ripresa dal Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi (CIRSE)¹, con il principale obiettivo di produrre elementi utili a un bilancio complessivo della Riforma (R3) della Scuola media.

Questo rapporto si propone di pubblicare i risultati definitivi.

Il documento è suddiviso in due parti. Nella prima (A) vengono illustrati gli impianti teorici e metodologici della ricerca; la seconda (B) è invece dedicata alla presentazione dei risultati.

La Riforma della Scuola media ticinese

La Scuola media ticinese ha la peculiarità di essere una scuola “integrativa”, vale a dire che accoglie al suo interno tutti gli allievi, indipendentemente dal loro livello scolastico, riducendo al minimo (circa il 2 %) la parte di allievi iscritti alle scuole speciali. Questo modello presenta diversi vantaggi. In primo luogo, sul piano politico consente di contribuire alla coesione sociale, facendo convivere nelle stesse classi allievi di provenienza socioeconomica molto diversa. Da un punto di vista scientifico, esistono poi numerosi studi che mostrano i pregi di un sistema scolastico comprensivo. L'indagine internazionale PISA ha ad esempio evidenziato una relazione molto forte tra la differenziazione istituzionale e la qualità del sistema; quest'ultima è risultata più elevata nei sistemi scolastici senza selezione (OECD, 2005). Inoltre, questi Paesi presentano una maggiore equità del sistema educativo, mentre quelli con una selezione precoce sono meno equi (Corbett Burris, Heubert, & Levin, 2005).

Il progetto di riforma denominato “Riforma” (R3), frutto di una riflessione iniziata a metà degli anni '90, ha voluto riaffermare la validità del modello ticinese di scuola secondaria integrata e ha suggerito nel contempo una sua modernizzazione sul piano strutturale, pedagogico e didattico.

La realizzazione della Riforma è iniziata nell'anno scolastico 2004/05, con una progressiva generalizzazione. Con la Riforma ci si prefiggeva di “assicurare un'ampia innovazione strutturale e pedagogico-didattica che permetta, nella continuità dei principi e delle finalità essenziali della Scuola media, di rispondere alle nuove esigenze di apprendimento degli allievi, di formazione della società e di adattamento professionale degli insegnanti” (UIM, 2005, p.1).

La R3 comporta dei cambiamenti riconducibili a tre elementi essenziali: il curriculum, la struttura organizzativa e quella pedagogica.

Il *nuovo curriculum*, chiamato “Piano di formazione”, si fonda, come ogni programma di studi, sulle materie d'insegnamento, ma il suo centro nevralgico è costituito da una “mappa formativa generale”. Essa vuole rispondere a una domanda fondamentale: cosa deve aver imparato un giovane alla fine della scuola dell'obbligo? Viene quindi messo in evidenza un aspetto trasversale delle discipline, che acquistano un maggiore senso attraverso il contributo che ognuna può assicurare al progetto educativo comune. Tra gli elementi di maggior rilevanza del Piano di formazione, va sottolineata in primo luogo l'importanza riconosciuta allo sviluppo delle competenze, che vengono suddivise in “sapere”, “saper fare” e “saper essere”.

Le modifiche della *struttura organizzativa* riguardano principalmente l'organizzazione dell'insegnamento delle lingue, con l'introduzione dell'inglese per tutti gli allievi, il francese reso opzionale nel secondo biennio, e un certo potenziamento dell'italiano, attraverso l'esperienza dei “laboratori di scrittura” in quarta media. Vi sono poi altre modifiche quali ad esempio il laboratorio di scienze.

Ovviamente gli *elementi pedagogici* sono strettamente legati al Piano di formazione, pur mantenendo una loro autonomia e trasversalità. Dal punto di vista pedagogico, la Riforma enfatizza in modo particolare il

¹ Da gennaio 2010, con la chiusura dell'USR, le attività relative alla statistica, alla promozione e allo sviluppo del sistema scolastico sono state affidate dall'Ufficio del monitoraggio e dello sviluppo scolastico (UMSS) della Divisione della scuola del DECS, mentre quelle relative alla ricerca sono state assunte dal Centro di innovazione e ricerca sui sistemi educativi (CIRSE) del Dipartimento della formazione e dell'apprendimento della SUPSI. La presente ricerca è stata quindi conclusa dal CIRSE in continuità con quanto svolto in precedenza dall'USR.

concetto di “differenziazione pedagogica” e di “valutazione formativa”. Infatti, la scelta di essere una scuola “integrativa” impone la messa in atto di un insegnamento differenziato, che valorizzi al meglio il potenziale di ogni allievo. Sebbene la Scuola media ticinese abbia adottato da lungo tempo tale modello, non si può dire che siano state sviluppate e generalizzate delle pratiche di differenziazione pedagogica. La preferenza era andata finora a delle parziali misure di differenziazione strutturale (corsi attitudinali e base, corso pratico per allievi particolarmente deboli, sostegno pedagogico), per cui l’accento messo nella R3 sulla differenziazione pedagogica dovrebbe servire a colmare questa lacuna.

La valutazione formativa è un corollario indispensabile per una differenziazione efficace, per cui la R3 si propone di promuovere questa forma di valutazione, che pur essendo già prevista dai regolamenti, non sembra essere ancora entrata nelle pratiche correnti.

Un ulteriore elemento della Riforma è costituito dalle cosiddette “giornate progetto”. Esse offrono l’opportunità di integrare e completare quanto svolto durante le lezioni ordinarie, attraverso una pedagogia “per progetti”, che viene ritenuta utile allo sviluppo delle competenze.

La Riforma contempla infine altri temi, quali il disadattamento, l’integrazione e il benessere, la docenza e l’ora di classe, l’autovalutazione degli istituti scolastici e l’alfabetizzazione informatica.

In generale, si può notare come le riforme che hanno ottenuto successi concreti (ad esempio miglioramento dei risultati degli allievi e reale trasformazione delle pratiche pedagogiche) sono quelle che hanno adottato — tra le altre misure — un efficace dispositivo di *implementazione*. Su tali basi, il Canton Ticino ha deciso di realizzare la R3 attraverso un proprio dispositivo d’implementazione. Il suo scopo principale è stato l’attuazione completa e durevole della Riforma. In estrema sintesi, l’idea centrale di questa implementazione era quella di fornire un’assistenza capillare a ogni istituto, e quindi a ogni insegnante, affinché ognuno potesse disporre di tutte le idee e degli strumenti necessari alla piena realizzazione dei diversi aspetti della Riforma. A livello pratico è stato costituito un “gruppo operativo” centrale, composto da esperti pedagogici e disciplinari, che coordinavano l’implementazione. Il luogo di attuazione reale della Riforma sono però gli istituti scolastici. Essendo la Riforma particolarmente complessa, ogni istituto ha dovuto in un primo tempo scegliere alcuni “assi tematici” su cui concentrarsi in modo particolare. Sulla base di tali scelte è stato previsto di costituire dei “pool” di istituti, affinché le risorse disponibili potessero essere sfruttate in maniera ottimale. Il gruppo operativo ha fornito agli istituti dei supporti mirati all’accompagnamento di queste iniziative (specialisti, docente risorsa, ...).

Obiettivi della valutazione esterna

Gli obiettivi principali della valutazione dell’implementazione della Riforma sono stati due.

In primo luogo, essa ha voluto proporre elementi utili a un bilancio complessivo della Riforma, adottando una prospettiva multipla, sia in relazione ai punti di vista che agli approcci metodologici.

In secondo luogo, lo studio si è proposto di contribuire alla crescita delle conoscenze in materia d’innovazione scolastica, con particolare riferimento al processo di Riforma in atto in Ticino, producendo così delle conoscenze da utilizzare per la conduzione di future riforme.

1 PARTE A – Impianto della ricerca

1.1 Quadro teorico

1.1.1 Elementi generali

Il quadro concettuale utilizzato per studiare il processo di Riforma della Scuola media in atto in Ticino si ispira alle principali correnti internazionali della ricerca sull'innovazione scolastica. Come contesto generale va citato il fondamentale *International Handbook of Educational Change* (Hargreaves, Liernan, Fullan, & Hopkins, 1998), che riassume "lo stato dell'arte" in tale ambito di ricerca. Per la costruzione dello specifico quadro concettuale, si è fatto riferimento ad alcuni autori che, oltre a costituire dei punti di riferimento indiscussi in ambito di innovazione scolastica, hanno a loro volta pubblicato delle opere di sintesi, che offrono in maniera esplicita delle basi teoriche per la ricerca in materia d'innovazione scolastica (Fullan, 1998, 2000, 2001; Leithwood, Jantzi, & Mascal, 2002). Viene inoltre fatto riferimento ad un'opera ormai classica nel campo, lo studio condotto negli anni Ottanta da Michael Huberman e Matthew Miles negli Stati Uniti sul processo di miglioramento attuato nelle scuole elementari e secondarie, attraverso l'analisi approfondita di 12 istituti scolastici (Huberman & Miles, 1984; Huberman, Miles, Taylor, & Goldberg, 1983). Tale ricerca, oltre che a fornire un quadro di riferimento teorico, rappresenta anche un ottimo esempio di ricerca su un oggetto molto simile a quello in esame. Nel testo verranno poi citate altre opere che hanno contribuito a nutrire la riflessione del gruppo di ricerca.

1.1.2 Alcuni elementi generali riscontrabili nei processi di riforma

Prima di illustrare nei dettagli lo schema concettuale che guiderà questo studio, è opportuno riprendere alcune riflessioni di Fullan (2001), che ben delineano alcune problematiche universalmente presenti nei processi di riforma scolastica. Il problema fondamentale della scuola non risiederebbe tanto nell'assenza di iniziative innovative, quanto piuttosto nell'esistenza di una moltitudine di progetti slegati tra loro, episodici, frammentati e caotici. Citando Bryk, Sebring, Easton e Luppescu (1998), l'autore evoca il "problema dell'albero di Natale": le scuole sono spesso addobbate da un'immensità di "progettini" (come le bocce su un albero di Natale), di cui troppo spesso è difficile cogliere il senso. Il più delle volte le innovazioni vengono imposte alle scuole in maniera scoordinata, per semplice giustapposizione, ed è raro che gli istituti abbiano la reale possibilità, o capacità, di poter veramente scegliere quale progetto adottare. Le scuole impegnate in progetti davvero efficaci sarebbero purtroppo un'esigua minoranza. La grande sfida per le istituzioni scolastiche è dunque quella di passare da una modalità di cambiamento superficiale e frammentata, a dei programmi coerenti e profondi. Si tratta quindi di adottare dei processi di riforma il cui senso sia chiaro e percepibile da tutti gli attori coinvolti.

Anche perché sul terreno, generalmente, il cambiamento provoca ansietà, resistenza e insicurezza, piuttosto che entusiasmo. Sono dimensioni da non sottovalutare, e da non considerare unicamente come negative. Sono naturali, e hanno un fondamento che va indagato. Il concetto, spesso utilizzato in modo approssimativo relativamente al fenomeno di resistenza al cambiamento deve però essere impiegato con attenzione in quanto prevede una divisione taylorista dell'organizzazione identificando chi pensa e chi fa in due figure organizzative differenti. Questa modalità di vedere la vita organizzativa viene considerata nella letteratura scientifica come superata e inefficace. Il processo di sviluppo di un cambiamento viene infatti visto come integrato nella cultura di una organizzazione e come parte dei meccanismi di appartenenza alla stessa.

Per gli insegnanti, il cambiamento si scontra con le pressioni a cui sono sottoposti nel loro quotidiano, e possono essere ricondotte a quelle che Huberman (citato in Fullan, 2001) chiama le "pressioni della classe": pressione per l'immediatezza e la concretezza; pressione per la multidimensionalità e la simultaneità; pressione per l'adattamento alle condizioni continuamente mutevoli, o imprevedibilità; pressione per il coinvolgimento personale con gli allievi. Questi fenomeni inducono il docente a focalizzarsi sul suo lavoro quotidiano, in una prospettiva a corto termine, tendendo ad isolarsi dagli altri adulti, in particolare dai colleghi, ed esaurendo le energie che servirebbero ad una riflessione più approfondita sui processi di cambiamento in atto.

Inoltre, le strategie istituzionali di sostegno alle riforme, quando sono presenti, sono spesso organizzate in maniera superficiale (attraverso ad esempio corsi di formazione continua), richiedono un grande investimento di tempo, ma affrontano raramente la questione della cultura e dei valori profondi. Invece, secondo Fullan (2001), è proprio il lavoro sulla cultura ad essere il più necessario. Vi sono alcune ricerche

che esplorano questo aspetto, ma per il momento vi sono poche evidenze di come si possa riuscire a influenzare veramente gli aspetti culturali.

Tutto ciò nella consapevolezza che non sia comunque pensabile che vi possano essere delle strategie generali “razionali” più efficaci di altre, perché in quanto generali non tengono conto delle culture locali. Un punto fermo è comunque che qualsiasi cambiamento è destinato all’insuccesso se non si pensa allo sviluppo di una struttura atta a coinvolgere pienamente gli insegnanti nel processo attraverso una comprensione profonda del senso dello stesso.

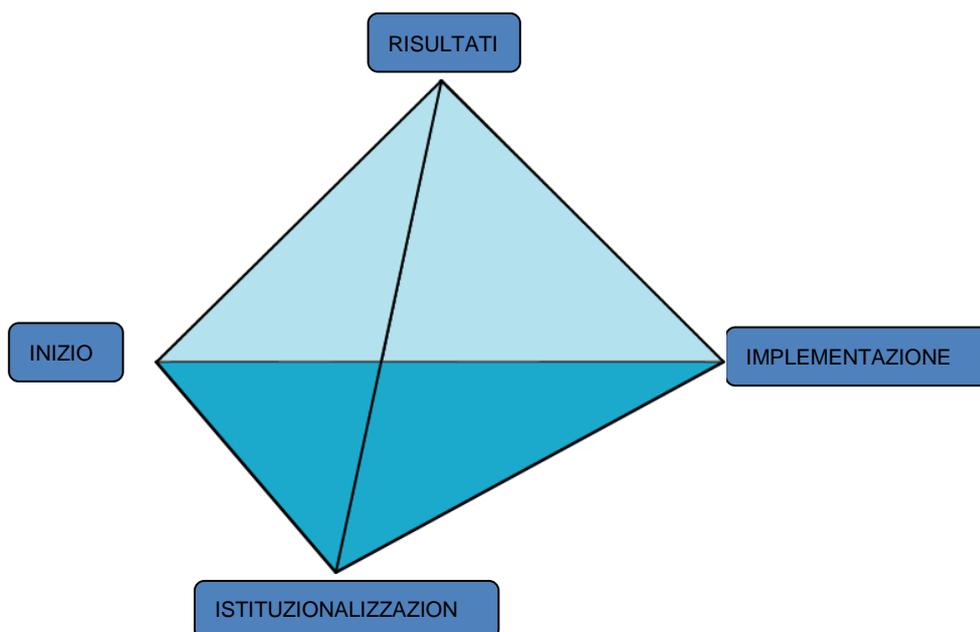
Infine, per poter parlare di un cambiamento che sia davvero soddisfacente e durevole, bisogna essere consapevoli che si tratta di un fenomeno multidimensionale che, oltre che alla cultura, implica anche i materiali e gli approcci didattici, e che tutte queste dimensioni devono essere coinvolte nel processo. Secondo Fullan (2001) “le innovazioni che non includono cambiamenti in tutte queste dimensioni probabilmente non sono assolutamente dei cambiamenti. Ad esempio, l’uso di un nuovo libro di testo, o di materiali didattici senza nessuna modifica nelle strategie d’insegnamento è, nel migliore dei casi, un cambiamento minimo. [...] i cambiamenti reali implicano dei cambiamenti nelle concezioni e nei comportamenti, ciò che è molto difficile da raggiungere”.

1.1.3 Le quattro dimensioni del processo di cambiamento

A livello generale, molti ricercatori individuano tre grandi fasi del processo di cambiamento. Si ha dapprima un momento in cui l’innovazione ha inizio, in cui viene adottata da un sistema o un’organizzazione. È qui compreso anche il processo della decisione di iniziare una certa innovazione, come pure quello di aderire a delle riforme esistenti (ad esempio nel caso di un istituto). Il secondo momento fondamentale è quello dell’implementazione: si riferisce al periodo in cui si tenta di tradurre nella pratica un’idea o una riforma. Segue poi una fase chiamata di istituzionalizzazione (o generalizzazione), in cui i cambiamenti introdotti dovrebbero divenire parte della routine quotidiana delle scuole. Tutto ciò dovrebbe poi generare dei risultati, che possono essere tradotti sia in termini di apprendimenti degli alunni, di cambiamenti nelle pratiche dei docenti, che di esiti a livello organizzativo (Fullan, 2001).

La figura 1 illustra l’insieme di questo processo attraverso una piramide, nella quale la base rappresenta gli elementi di “processo”, mentre il vertice indica gli “outcome”, o risultati, che si distinguono concettualmente dai primi tre elementi.

Figura 1 - Il processo del cambiamento



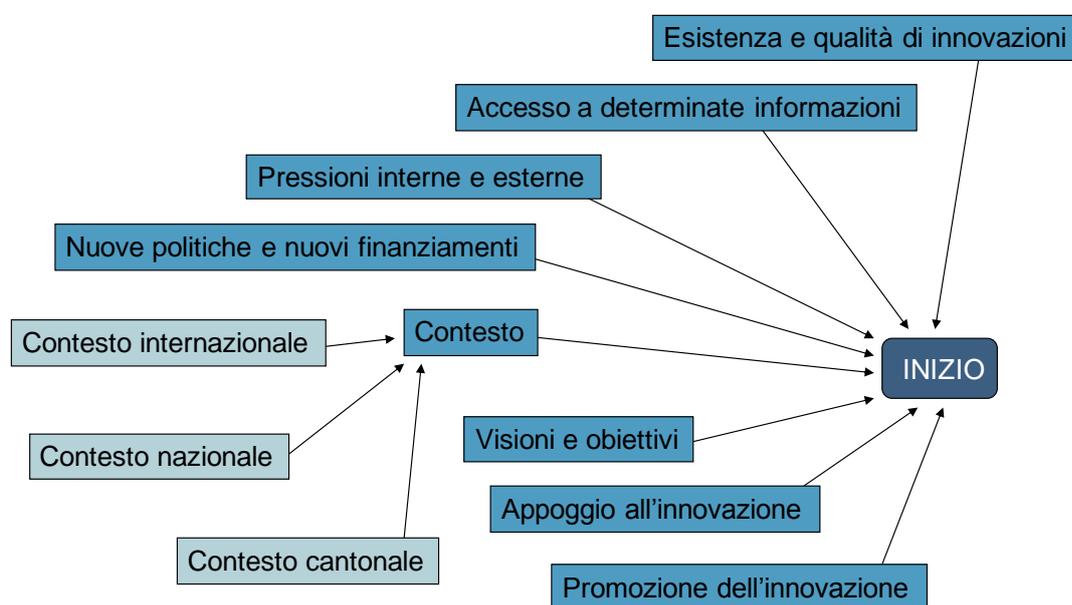
Si tratta di uno schema generale, ed ognuno di questi elementi è caratterizzato e influenzato a sua volta da numerosi fattori, che saranno ora esaminati più in dettaglio. Gli elementi presentati non seguiranno necessariamente uno schema logico, ma costituiranno piuttosto un elenco di quanto normalmente considerato nella letteratura (Fullan, 2001; Leithwood et al., 2002). Va inoltre aggiunto che essi sono stati as-

sociati, per chiarezza espositiva e concettuale, ad uno dei quattro poli della piramide. Tuttavia, l'analisi dei dati ha dimostrato che, sebbene alcuni fattori siano principalmente associati ad uno di questi vertici, essi possono anche essere associati ad altri, per cui tale raggruppamento non va considerato in maniera assoluta.

Inizio

L'*inizio* di una riforma è quella fase che conduce una o più persone a decidere di adottare un'innovazione o a intraprendere un cambiamento. Questo processo conduce in seguito alla sua implementazione. In teoria l'innovazione viene introdotta perché risponde a dei bisogni specifici del sistema educativo in questione. Ma la realtà non è mai così semplice, e le variabili che possono influire sul processo sono molto numerose. Qui di seguito descriviamo le principali considerate nella letteratura.

Figura 2 - Le dimensioni dell'inizio



Esistenza e qualità di innovazioni

Nei sistemi scolastici sono disseminate innovazioni in grande quantità e di genere molto variato. Il loro numero è in rapida espansione. Nel mondo anglosassone, e particolarmente negli Stati Uniti, esse assumono una forma molto ben definita, e possono addirittura essere "acquistate" da organizzazioni che si impegnano poi a fare tutto il necessario per una loro corretta realizzazione. Programmi come *Success for All*, *Coalition of Essential Schools*, *School Development Program* ne sono esempi eloquenti. Ma il trasferimento di innovazioni e riforme non si limita a tale particolare situazione. È una consuetudine molto radicata quella di andare a osservare i sistemi educativi di altri Paesi, il loro modo di organizzarsi, i loro metodi pedagogici, per ispirarsene ed eventualmente trasferirli nel proprio contesto, in maniera più o meno mediata. Le modalità di adozione possono essere molto diversificate. In altri termini, molto spesso le innovazioni pedagogiche sono il frutto dell'interesse di alcune persone alle pratiche in uso altrove, e del tentativo di adattarle alla propria realtà, quando non di importarle integralmente.

Accesso a determinate informazioni

Questa variabile è in un certo senso dipendente dalla precedente. L'esistenza di pratiche innovative di qualità in ambito pedagogico è di per sé un'evidenza, ma ciò non implica che esse siano poi adottate. Per esserlo, è essenziale che i decisori locali possano accedervi, possano in altri termini disporre delle informazioni necessarie per ben conoscerle.

Quindi, l'esistenza o meno di un canale di accesso all'informazione riguardo alle innovazioni "esterne" di qualità deve essere verificata per capire se e in quale misura esse possono aver influenzato la riforma che stiamo studiando.

Visioni e obiettivi

Secondo Leithwood et al. (2002), affinché una riforma abbia successo, è fondamentale che da parte degli innovatori vi sia una visione chiara delle finalità perseguite, dei risultati che si desiderano ottenere. Essi possono essere di natura pedagogica, finanziaria o sociale. Una tipica finalità di tipo pedagogico è quella di voler migliorare le competenze di tutti gli alunni, oppure di voler far ottenere delle competenze minime a tutti gli allievi indistintamente. Il programma statunitense *No Child Left Behind* ne è un esempio. Alle nostre latitudini il programma nazionale HarMoS ne è un altro, nella misura in cui intende determinare degli standard minimi di apprendimento che tutti gli allievi svizzeri dovranno raggiungere (CDIP, 2007). Delle finalità finanziarie possono essere semplicemente quelle di voler utilizzare le risorse in maniera più efficiente. Una gestione più democratica della scuola, o una maggiore equità nella distribuzione dell'istruzione sono invece delle finalità di tipo sociale.

Buone finalità non nascono solitamente dal nulla, ma da un'analisi seria e conseguente dei reali bi-sogni dei sistemi scolastici (Fullan, 2001). Spesso le innovazioni vengono invece realizzate senza alcuna analisi preliminare delle reali esigenze della scuola, e i docenti non capiscono quindi il senso dei cambiamenti. È stato invece osservato come una percezione chiara di questi bisogni, nonché la sensazione di fare almeno alcuni progressi nella loro direzione, da parte di tutti gli attori, sia fortemente correlata con delle implementazioni soddisfacenti.

Le amministrazioni dotate di "visione" adottano inoltre un atteggiamento orientato alla risoluzione efficace di problemi concreti, mentre altre si limitano ad una condotta di tipo burocratico, che porta all'adozione molto superficiale dei cambiamenti, senza impegnarsi per una loro reale implementazione.

Pressioni interne

Oltre alle analisi, agli stimoli e ai ragionamenti effettuati dai decisori dei sistemi educativi, i cambiamenti possono essere originati da pressioni interne. Con esse si intendono, in questa sede, tutte quelle pressioni al cambiamento che provengono dagli attori stessi del sistema. Ad esempio, i docenti potrebbero ritenere obsoleto un certo metodo d'insegnamento, e spingere così le autorità ad adottarne un altro. Oppure, i direttori d'istituto potrebbero reclamare maggiore autonomia gestionale, influenzando in questo modo un processo di decentralizzazione del sistema educativo.

Promozione dell'innovazione

La promozione dell'innovazione è effettuata dalle autorità, dai decisori, dagli ideatori stessi dell'innovazione. In che misura, in altri termini, l'Amministrazione centrale promuove e facilita il processo innovativo? In generale, è difficile che un cambiamento avvenga senza un promotore. Generalmente, la persona più in alto nella gerarchia scolastica locale è una figura centrale nell'adozione di un'innovazione: essa è infatti cruciale nel determinare e mantenere la direzione in cui deve andare l'innovazione. Naturalmente essa potrebbe anche giocare un ruolo problematico, nel caso tendesse a sovraccaricare il sistema con una moltitudine di innovazioni disconnesse tra di loro (Fullan, 2001), oppure al contrario ad ostacolare il processo innovativo. A livello del singolo istituto, i direttori assumono un ruolo analogo, in quando dovrebbero essere loro a dare l'impulso iniziale e a guidare il cambiamento.

Nuove politiche o nuovi finanziamenti

Questo aspetto è strettamente legato a "visioni e obiettivi" e ancora di più alla "promozione". È infatti sulla base di precise visioni che i decisori possono promuovere attivamente una riforma, e uno degli stru-

menti per farlo è quello dei finanziamenti straordinari. A livello nazionale, ad esempio, nell'ambito della formazione professionale negli scorsi anni l'ufficio federale responsabile (l'OFFT) promosse l'adozione del sistema di gestione della qualità ISO 9001 attraverso dei finanziamenti straordinari che avrebbero ricevuto le scuole partecipanti. In tale ambito, l'Ufficio della formazione professionale in Ticino decise che i propri istituti scolastici professionali avrebbero dovuto partecipare al progetto, ottenendo in tale modo i finanziamenti. Si può quindi osservare un intreccio tra politiche e finanziamenti, su più livelli sistemici: l'Amministrazione federale decide di promuovere una politica in favore della certificazione di qualità, mettendo a disposizione dei finanziamenti conseguenti. L'amministrazione locale aderisce a questa politica, ottenendo in tal modo i finanziamenti erogati.

Appoggio all'innovazione

È praticamente impossibile che un'innovazione, quando coinvolga dimensioni pedagogiche e didattiche, possa avere successo senza l'appoggio attivo da parte degli insegnanti, e degli operatori scolastici in genere. Nel passato, ad esempio, la creazione della Scuola media in Ticino ha goduto in gran parte di questo sostegno, che ne ha garantito l'attuazione. Naturalmente è vero anche il contrario, e le resistenze possono determinare anche l'insuccesso di una riforma, oppure il suo ridimensionamento. Sempre nel caso citato della creazione della Scuola media, accanto ai consensi vi sono state ovviamente anche delle resistenze rispetto ad alcuni aspetti della riforma, che hanno indotto l'autorità a modificare il progetto iniziale sulla base di tali riserve.

Contesto

Ogni sistema educativo si situa in *contesti* internazionali, nazionali e locali, che possono influenzare i processi decisionali e di cambiamento.

Dal punto di vista internazionale, negli ultimi trent'anni si è ad esempio assistito a una progressiva erosione della fiducia nelle istituzioni pubbliche - manifestata in pubblicazioni come *"A Nation At Risk"* (1983) - con la conseguente richiesta di rendicontazione nei confronti della scuola. Fenomeni che hanno dato luogo per esempio agli "indicatori internazionali dell'istruzione" dell'OCSE (OCDE, 2009), con i loro emuli nazionali e locali. Lo stesso programma PISA nasce precisamente in questo contesto. Un altro grande tema internazionale, che ha certamente avuto un ruolo in Ticino, è quello della decentralizzazione dei sistemi educativi (Bottani, 2002; Maroy, 2006; Origoni, 2007). Generalmente, sembra che il contesto internazionale incoraggi i governi a vedere nella scuola una possibile fonte per la soluzione di numerosi problemi, sia economici che sociali, da cui le strategie miranti ad una maggiore rendicontazione della scuola e la pressione ad implementare le riforme in tempi molto rapidi.

Forse il sistema federalista svizzero riduce in parte l'influenza diretta del contesto internazionale sul sistema scolastico cantonale, ma il fatto che il nostro Cantone si sia dotato di un proprio insieme di indicatori dell'istruzione (Berger, Attar, Cattaneo, Faggiano & Guidotti, 2005; Cattaneo, Berger, Casabianca, Crespi Branca, Galeandro, Guidotti, et al., 2010) che abbia riflettuto al ruolo dell'autonomia scolastica (Vanetta et al., 2004) segnala probabilmente che anche la nostra realtà risente delle influenze internazionali più di quanto si potrebbe immaginare a prima vista (Leithwood et al., 2002).

Il piano del *contesto nazionale*, naturalmente influenzato da quello internazionale, ha generalmente un impatto molto incisivo sulle riforme scolastiche. Ad esempio, in Gran Bretagna gli esiti negativi delle prove internazionali avevano indotto il governo a mettere l'educazione in testa alle priorità strategiche, creando così un programma per il miglioramento delle competenze in lettura e matematica (Leithwood et al., p. 4). Per la Svizzera, finora la situazione è certamente stata diversa, dal momento che i cantoni hanno sempre goduto della massima autonomia in materia scolastica, il che ha attenuato il ruolo del livello nazionale. Con il programma HarmoS le cose tuttavia stanno cambiando, in quanto ora vi sono delle regole vincolanti definite sul piano nazionale, che influenzeranno in maniera determinante i sistemi educativi cantonali.

Infine, il piano del *contesto locale* - cantonale nel caso svizzero - ha un ruolo molto importante, dal momento che l'organizzazione della scuola resta comunque di competenza di questo livello. Sebbene influenzato dai due precedenti contesti, vi sono delle tematiche che possono assumere un ruolo preponderante in determinati cantoni. Ad esempio, negli scorsi anni in Ticino vi è stato un ampio dibattito attorno alla scuola privata, che ha dato luogo a una votazione popolare in favore del finanziamento delle scuole private. La proposta è stata bocciata, ma il dibattito ha probabilmente influenzato alcune decisioni interne

alle scuole; se al contrario fosse stata accolta, il volto della scuola ticinese sarebbe indubbiamente mutato.

Pressioni esterne

I contesti sopra descritti possono esistere in maniera indipendente, e non esercitare nessuna pressione diretta sul sistema educativo, pur rivestendo un ruolo indiretto importante nel cambiamento. La comunità locale, invece, può esercitare delle pressioni dirette e volontarie, sia come pressione orientata al cambiamento, sia come opposizione a determinate innovazioni auspiccate dalle autorità (Fullan, 2001). Le pressioni possono essere causate da fattori molteplici, come la situazione economica, i cambiamenti demografici o delle ideologie dominanti in un determinato periodo storico.

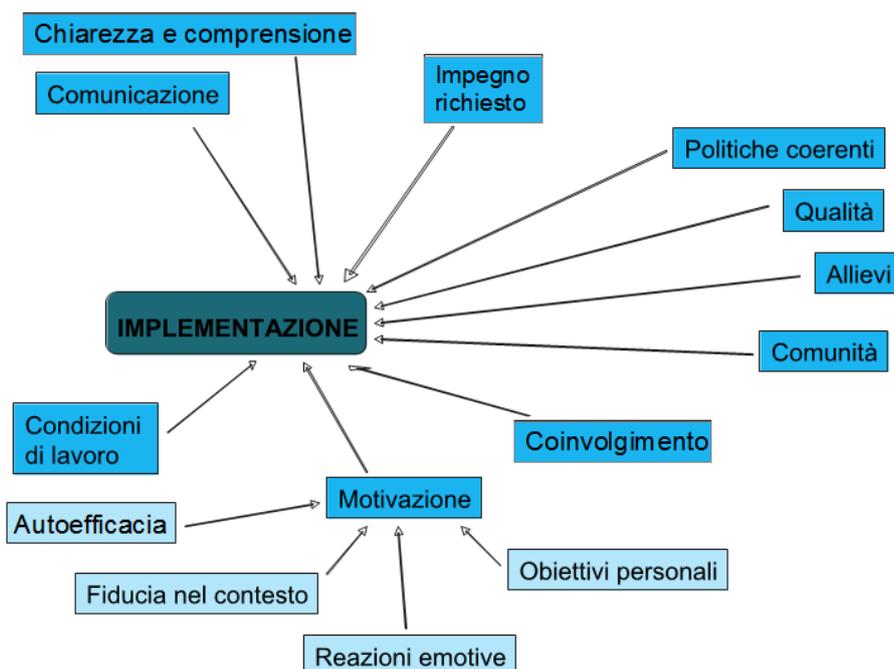
In un'ottica "positiva" spesso le pressioni esterne mirano ad aumentare i risultati degli allievi, l'efficienza del sistema, o l'introduzione di qualche nuova disciplina, mentre da un punto di vista "negativo" si parla piuttosto di resistenze al cambiamento. È invece molto raro che dalla comunità emergano delle innovazioni più complesse, come l'adozione di determinati principi o metodi pedagogici, che nascono invece normalmente da iniziative interne al sistema.

L'implementazione

Qualsiasi riforma o innovazione, per quanto affascinante, valida e di qualità, per raggiungere i propri obiettivi di miglioramento, deve essere "messa in pratica" attraverso un processo che viene comunemente chiamato "implementazione". Non è infatti sufficiente che le autorità "decretino" il cambiamento, ma le persone implicate, che si suppone lo debbano adottare, dovrebbero entrare in un processo di interazione e di apprendimento che consentano loro di appropriarsi delle nuove idee e pratiche, di rielaborarle ed eventualmente di attuarle. Non si tratta in nessun modo di prescrivere un modello lineare e meccanicistico, ma unicamente di descrivere un processo complesso che possa aiutare a capire il cambiamento. L'implementazione è una dimensione cruciale di questo processo, e dalla sua buona riuscita dipende la qualità, la realtà e la sostenibilità di un'innovazione. In altri termini, un'implementazione inefficace potrebbe anche condurre alla vanificazione di una riforma, alla semplice "non esistenza" di qualsiasi cambiamento nella pratica pedagogica (Fullan, 2001).

Anche in questo caso, con l'aiuto della letteratura, sono stati individuati alcuni fattori costitutivi dell'implementazione, che sono poi stati verificati attraverso l'indagine empirica.

Figura 3 - Le dimensioni dell'implementazione



Qualità

La Palice non avrebbe probabilmente potuto dire di meglio: affinché una riforma possa riuscire, essere applicata e dare dei buoni risultati, è necessario che essa sia caratterizzata da un'alta qualità, che sia percepita come un "buon cambiamento". Restando sul piano delle percezioni, intimamente legato al fattore qualità, è altresì necessario che le persone che dovranno adottare la riforma siano persuase della sua utilità, del fatto che essa corrisponda in buona sostanza ad un bisogno reale. In caso contrario, e cioè se i contenuti della riforma dovessero risultare banali e poco significativi, difficilmente gli altri fattori considerati potranno contribuire in maniera sostanziale alla sua riuscita.

Chiarezza e comprensione

La chiarezza dei contenuti e degli scopi di una riforma è un problema costante in ogni cambiamento, e in tutti gli studi su di esso. Vi sono alcune domande fondamentali a cui ogni attore coinvolto dovrebbe poter rispondere senza esitazione: in cosa consiste la riforma? Quali sono i suoi obiettivi? Cosa ci si aspetta, a livello operativo, dagli attori coinvolti? Quali sono i cambiamenti attesi? L'impossibilità di rispondervi implica di certo un ostacolo all'implementazione. Analogamente, anche una "falsa chiarezza" può essere nociva. Ad esempio, è facile confondere i materiali o i libri di testo eventualmente prodotti per la riforma stessa, quando invece essi non sono che un elemento di essa. L'uso non informato dei materiali potrebbe condurre a delle pratiche pedagogiche anche molto lontane dallo spirito di chi ha prodotto gli stessi materiali.

Inoltre, degli obiettivi non chiari generano facilmente una grande ansietà negli attori, che non riescono a capire in quale misura stiano o meno adottando il cambiamento auspicato.

Comunicazione

La comprensione di una riforma dipende, oltre che dalla sua chiarezza intrinseca, anche dalle strategie di comunicazione messe in atto dai promotori nei confronti di chi dovrebbe adottare i cambiamenti. Esse possono essere considerate uno dei principali pilastri di una buona implementazione, anche se ovviamente una comunicazione efficace presuppone anche la compresenza di molti degli altri fattori legati all'implementazione. Anche le comunicazioni tra pari possono avere un ruolo importante. Ad esempio, un gruppo di docenti potrebbe formulare determinate interpretazioni della riforma, comunicandole ai colleghi; in questo modo l'intero processo ne sarebbe influenzato.

Coinvolgimento

Il coinvolgimento è strettamente legato alla comunicazione, ma va oltre, in quanto si tratta del processo secondo cui gli attori sono stati implicati in prima persona nella riforma, sia per quanto riguarda l'inizio che l'implementazione. È possibile ad esempio avere una comunicazione unidirezionale, che non coinvolga realmente gli attori, oppure le autorità possono decidere di coinvolgere attivamente gli attori sin dal processo di definizione della riforma.

Politiche coerenti

Una riforma viene generalmente attuata su tutti i livelli del sistema educativo, da quello del Direttore del Dipartimento fino al singolo docente, genitore, allievo, passando per i vari scalini intermedi. La coerenza tra tutti questi livelli dell'organizzazione è un elemento cruciale per la buona riuscita della riforma. Si parla in tali circostanze di "riforma sistemica" (Leithwood et al., 2002). Nel linguaggio comune ci si riferisce a qualcuno che agisce in maniera diversa come a qualcuno che "rema contro", o ad una "voce fuori dal coro". Ora, se a livello di chi in un certo senso "subisce" un cambiamento (come potrebbe essere ad esempio il docente se non è stato coinvolto nel processo di decisione) la "resistenza al cambiamento" può in determinati casi essere considerata legittima e giustificata, sarebbe molto meno comprensibile se i diversi piani gerarchici del sistema - che dovrebbero tutti operare per il raggiungimento dello stesso obiettivo - dovessero agire in maniera contraddittoria tra loro, impedendo quindi il buon svolgimento dell'implementazione. Lo studio delle politiche è quindi molto interessante per capire l'insieme del processo.

Condizioni di lavoro

Le condizioni di lavoro hanno un influsso sulla motivazione e sulla capacità d'azione delle persone implicate nell'innovazione (Leithwood et al., 2002). Tali effetti non si esplicano unicamente a livello individuale, ma agiscono sul piano di piccoli gruppi, scuole e sull'intero sistema. In altri termini, l'atteggiamento del singolo non dipende unicamente dalla propria interazione con l'elemento innovativo, ma anche dalle modalità con le quali l'individuo interagisce con il suo contesto sociale e professionale.

Più concretamente, sebbene sia possibile trattare questo tema in generale, esso si manifesta spesso nel quotidiano attraverso l'esistenza o meno di *risorse*, suddividibili tra *risorse finanziarie*, *risorse umane* e *risorse infrastrutturali*.

Per *risorse finanziarie* si intendono i mezzi finanziari che vengono messi direttamente a disposizione per l'implementazione della riforma, e che possono quindi influenzare la sua qualità.

Le *risorse umane* sono un fattore più complesso, poiché riguardano da un lato tutti gli aspetti relativi ai docenti (con l'eccezione della motivazione), come le loro caratteristiche, la loro formazione, età, ecc.. I docenti sono infatti la principale "risorsa" a disposizione del processo d'implementazione. D'altra parte, delle risorse umane fa parte anche il sostegno fornito ai docenti stessi, sotto forma di supervisione, di formazione, di inquadramento relativo alla riforma. Quest'ultimo aspetto è particolarmente cruciale per la buona riuscita di un'innovazione. Se prendiamo ad esempio una pratica complessa come la differenziazione pedagogica, è fondamentale che i docenti possano beneficiare di un supporto qualificato e costante, per poter innovare in seno alle proprie classi.

Accanto alle due forme di risorse precedenti, è importante che vengano pure messe a disposizione le *risorse infrastrutturali* sufficienti. Continuando l'esempio della differenziazione, se si dovesse consigliare di unire due classi suddividendole poi a piccoli gruppi, dovrebbe essere possibile disporre di grandi aule, oppure di aule comunicanti o contigue, affinché sia possibile realizzare in maniera ottimale l'indicazione didattica.

Motivazione

Come è facile immaginare, una buona motivazione degli attori nei confronti della riforma può essere un importante fattore di successo. Leithwood et al., (2002) ispirandosi alle teorie di Bandura (2000) propongono di spiegare questo concetto attraverso quattro diversi fattori: gli *obiettivi personali*, l'*autoefficacia*, la *fiducia nel contesto* e le *reazioni emotive*.

Gli *obiettivi personali* "sono gli oggetti della dedizione dell'impegno di una persona, e rappresentano il desiderio di stati futuri (aspirazioni, bisogni, desideri, interessi) che sono stati internalizzati dall'individuo." (Leithwood et al., 2002, p. 16). Essi forniscono l'energia necessaria per affrontare l'implementazione quando esiste la consapevolezza di una differenza tra lo stato desiderato e la situazione reale, e che è possibile colmare questo scarto. Per avere degli effetti, gli obiettivi devono anche essere chiari e concreti, e comprendere anche obiettivi a corto termine. Generalmente, per gli insegnanti contano soprattutto gli "obiettivi intrinseci", cioè ad esempio il fatto di aiutare gli allievi ad imparare meglio, anche se gli aspetti "estrinseci", come quelli economici, non vanno certo trascurati.

L'*autoefficacia* è un concetto assai complesso, sviluppato da Bandura (2000). Semplificando molto, essa implica un giudizio di efficacia che un individuo formula nei confronti di proprie specifiche capacità. Ad esempio, un docente può ritenere di essere particolarmente capace di gestire i lavori di gruppo, oppure poco efficace nell'insegnamento della grammatica, ecc.. L'autoefficacia si distingue dall'autostima, in quanto quest'ultima si riferisce piuttosto a dei giudizi di valore su sé stessi, il che non necessariamente coincide con i giudizi relativi alle competenze. Un docente potrebbe ad esempio ritenersi incapace di gestire gli allievi in situazioni extra-scolastica (autoefficacia), ma non attribuire nessun valore a tale competenza (autostima).

La *fiducia nel contesto* è pure un elemento della motivazione. Qualora ad esempio una determinata comunità avesse sperimentato riforme mal concepite, mal gestite, innovazioni con vita corta, ecc., è possibile che gli attori appartenenti a tale comunità sviluppino un accentuato scetticismo nei confronti di ogni riforma, e nella possibilità di metterla in pratica. Le esperienze passate negative proiettano ombre sulle riforme attuali, minando quindi la motivazione. Secondo Fullan (2001), le comunità che hanno accumulato simili vissuti negativi, possono addirittura sviluppare una preoccupante "incapacità al cambiamento". Ovviamente è vero anche il contrario: esperienze passate positive conducono ad una motivante fiducia nel contesto di riferimento.

Infine, le *reazioni emotive* possono derivare dalla natura delle riforme, come pure dai fattori contestuali descritti nel paragrafo precedente. In genere un clima positivo aiuta le reazioni emotive positive, e viceversa. Un clima positivo include ad esempio: frequenti feedback positivi dai genitori e dagli allievi in merito alle esperienze legate alla riforma, frequenti feedback positivi degli amministratori e dei colleghi in merito al proprio successo nel raggiungere obiettivi a corto termine, un lavoro dinamico. Anche i riconoscimenti onorifici producono soddisfazione negli insegnanti, e sono interpretati come segni di approvazione e rispetto.

Comunità

Le caratteristiche della comunità locale possono avere un ruolo nel processo di implementazione. Non sempre questo ruolo è effettivo, ma spesso si è notato come le scuole efficaci intrattenessero legami stretti e fruttuosi con le famiglie (Fullan, 2001) integrando i genitori nel sistema decisionale della scuola. Teoricamente, nel caso di scuole autonome (ma non è il caso in Ticino), le comunità possono anche esercitare delle pressioni esterne, che vanno anche nella direzione dell'adozione di una riforma.

Impegno richiesto

Questa dimensione si riferisce al grado di impegno richiesto agli attori per l'implementazione della riforma. Sebbene non si possa dire che a una riforma "semplice" sia garantito il successo, in assenza di altri importanti fattori, è comunque verosimile che se ai docenti si richiede di applicare procedure complesse e sofisticate, questo rischia di pregiudicare sia l'applicazione che – più tardi – la generalizzazione del cambiamento. Ad esempio, in passato alcune applicazioni della "pedagogia della padronanza" o della "valutazione formativa" richiedevano ai docenti un tale impegno di tempo per la preparazione e l'analisi di materiali e schede, che ha verosimilmente determinato il loro abbandono definitivo, anche da parte di persone estremamente motivate e desiderose di mettere in pratica queste idee.

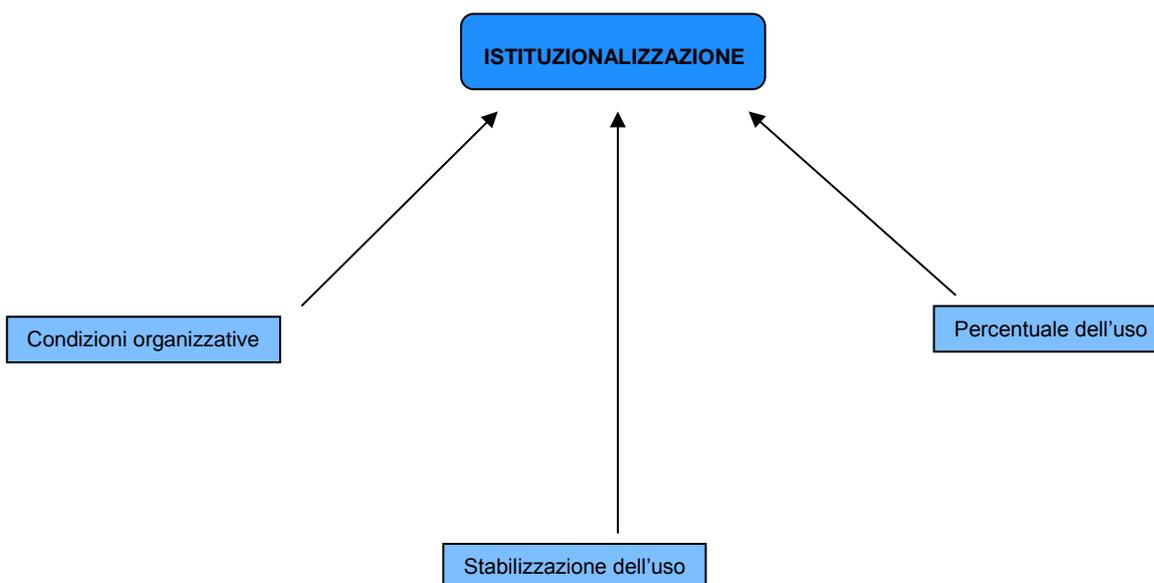
Allievi

Gli allievi sono i destinatari ultimi della scuola in generale, e della riforma in particolare. Essi rivestono certamente un ruolo diverso da tutti gli altri attori, ma anch'essi possono accogliere favorevolmente, oppure resistere ai cambiamenti.

L'istituzionalizzazione

La fase di istituzionalizzazione (anche chiamata generalizzazione, continuazione, routinizzazione, o cristallizzazione) indica "se il cambiamento diventa una parte integrante del sistema, oppure scompare, attraverso una decisione oppure per logoramento" (Fullan, 2001). Vi sono delle parti di una riforma, come i cambiamenti della griglia oraria, per le quali l'istituzionalizzazione è "istantanea", nel senso che dal momento che viene decretata ad esempio l'aggiunta di un'ora di inglese, ciò viene immediatamente integrato nel sistema, a prescindere dal grado di accettazione, dalle modalità ecc.. Altri aspetti, come ad esempio l'adozione di nuove modalità di azione didattica, sono molto più complicate, e dietro a un'apparente accettazione si può celare il rifiuto, che si concreta in azioni quotidiane anche molto diverse dalle idee originarie. È quindi solo attraverso l'analisi dell'istituzionalizzazione che si può capire cosa e quanto sia passato di una determinata riforma (Huberman & Miles, 1984). Dal punto di vista empirico, è possibile verificare questa fase a distanza di alcuni anni dall'inizio della riforma, ciò che è stato possibile in questo studio. È inoltre possibile, attraverso la dimensione delle "condizioni organizzative", raccogliere già preliminarmente delle informazioni interessanti.

Figura 4 - Le dimensioni dell'istituzionalizzazione



Condizioni organizzative

È infatti possibile osservare se il sistema, già in fase di implementazione, stia mettendo in atto delle strategie adeguate per la generalizzazione di tutti gli aspetti della riforma. Nella R3, infatti, per alcuni suoi assi si è optato di iniziare in maniera “sperimentale”, limitando cioè certe esperienze unicamente ad alcuni docenti, o alcuni istituti, rinviando a un secondo momento la loro generalizzazione. Dal momento comunque che, soprattutto in ambito didattico (si pensi alla differenziazione), nessuna generalizzazione può avvenire in maniera automatica, è stato interessante osservare come si è riflettuto sulle difficoltà prevedibili, e quali misure si è previsto di adottare per facilitare appunto la generalizzazione di questi vari aspetti. Ad esempio, ci si può chiedere: è stata prevista una formazione, una supervisione, un sostegno per i docenti che dovranno adottare le nuove pratiche? Sono stati preparati dei materiali? Sono state create delle strutture atte a “mettere in rete” le pratiche dei docenti? Elementi di questo tipo sono probabilmente dei buoni “predittori” dell’istituzionalizzazione o meno dei vari assi e elementi della riforma (cf. Huberman & Miles, 1984).

Percentuale dell’uso

Non basta dichiarare che alcuni docenti motivati hanno adottato determinate pratiche pedagogiche per affermare che esse siano state istituzionalizzate, ma è necessario che una percentuale largamente maggioritaria le abbia effettivamente fatte proprie (Huberman & Miles, 1984). Si tratta di un elemento parzialmente quantitativo, ma anche qualitativo, nel senso che la pratica deve essere reale e non “di facciata”.

Stabilizzazione dell’uso

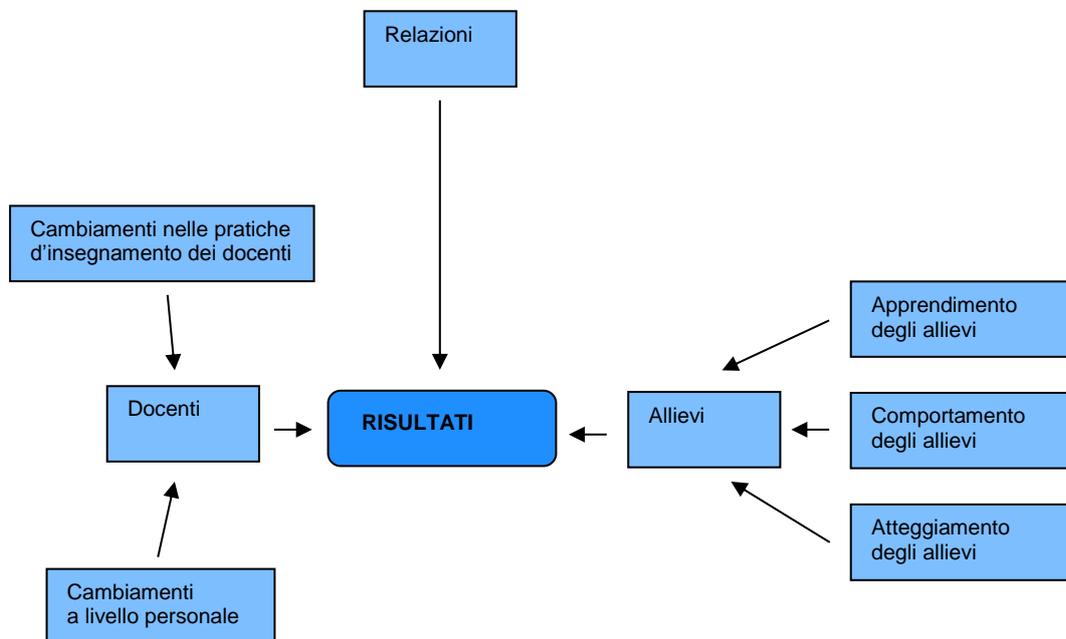
Non solo un largo numero di attori deve aver adottato le pratiche proposte dalla riforma, ma è pure necessario che esse vengano praticate stabilmente nel tempo, e non unicamente per i primi mesi (Huberman & Miles, 1984). Si parla in questo caso anche di “sostenibilità” del cambiamento (Hargreaves & Goodson, 2006) La raccolta di questo dato richiede ovviamente che sia passato parecchio tempo dall’inizio della riforma, ma è fondamentale per valutare in maniera definitiva quanto sia restato della riforma.

I risultati

Le tre dimensioni precedenti – l’inizio, l’implementazione e l’istituzionalizzazione – fanno parte del processo di cambiamento. La dimensione dei *risultati*, al contrario, si riferisce agli “esiti” della riforma, a ciò che cambierà concretamente come risultato della riforma (Fullan, 2001; Huberman & Miles, 1984). I cambiamenti possono essere di varia natura e toccare numerosi attori. Teoricamente gli iniziatori della riforma

dovrebbero prevederli nella fase di concezione (cf. “visioni e obiettivi”), ma non è sempre così, ed è anzi probabile che possano osservare anche dei risultati inaspettati. Nel nostro modello, consideriamo che i risultati possano essere rilevati a livello dei docenti, degli allievi e dell’organizzazione.

Figura 5 - Le dimensioni dei risultati



Allievi

L'importanza degli alunni è già stata sottolineata nella sezione sull'implementazione. Ma ovviamente essi rivestono massima rilevanza in relazione ai risultati, in quanto sono i destinatari ultimi della riforma, e ci si attende che vi siano dei cambiamenti soprattutto in loro.

L'aspetto certamente più importante è quello degli *apprendimenti*: in maniera esplicita o implicita, da una riforma ci si attende un loro miglioramento, o quantomeno essi non dovrebbero peggiorare. È molto frequente quindi che uno degli indicatori del successo di una riforma sia la valutazione degli apprendimenti da parte degli allievi. Non bisogna comunque dimenticare gli “effetti collaterali” (Huberman & Miles, 1984). Ad esempio, con un nuovo metodo per l'apprendimento delle lingue gli allievi possono aumentare le proprie conoscenze, ma nel contempo anche la capacità di lavoro autonomo, qualora il nuovo programma contempli dei metodi che vadano in questa direzione. Questi ultimi elementi sono stati indicati negli elementi “*comportamento degli allievi*” e “*atteggiamento degli allievi*”.

Docenti

Qui viene indicato tutto ciò che può risultare come un cambiamento relativo ai docenti in relazione alla riforma (Huberman & Miles, 1984). Cambiamenti di conoscenze, di atteggiamenti o di particolari competenze professionali. Essi possono avvenire in particolare nelle pratiche d'insegnamento (*cambiamenti nelle pratiche d'insegnamento dei docenti*) come pure a livello di capacità più generali, ad esempio atteggiamenti verso gli altri o verso se stessi, riflessioni più generali sull'insegnamento, ecc. (*cambiamenti a livello personale*).

Organizzazione

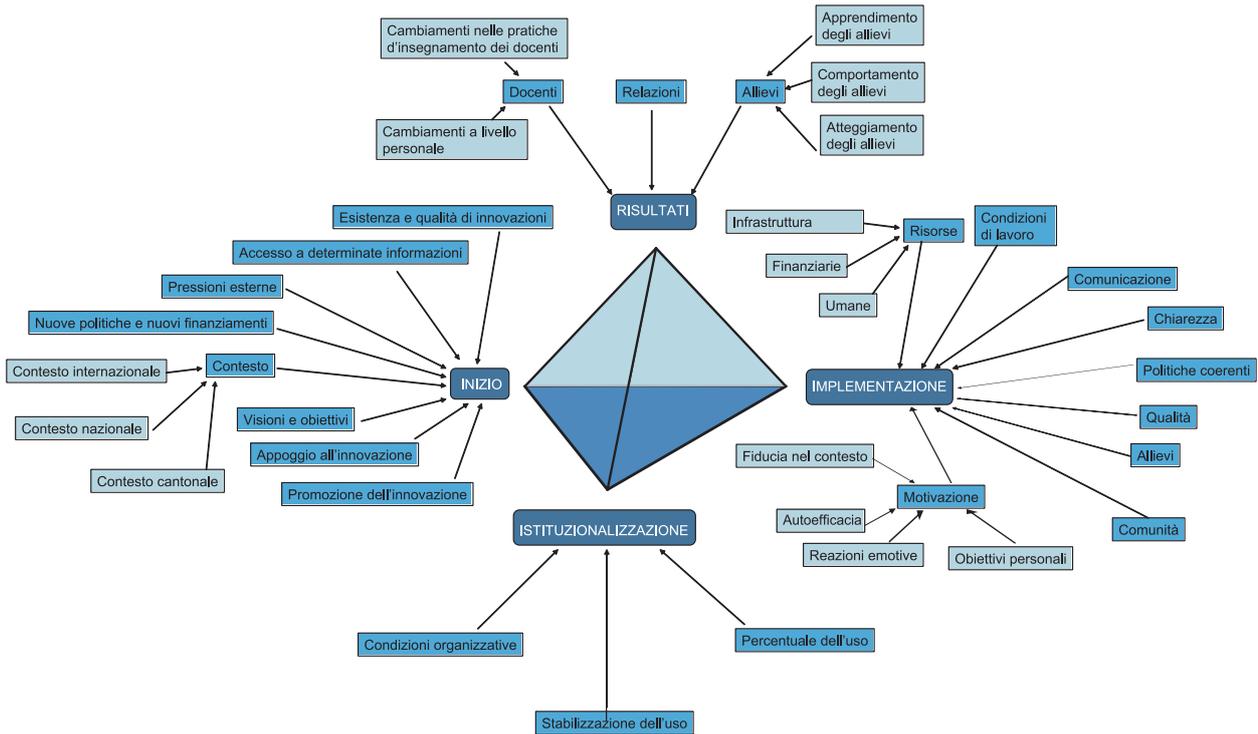
Una riforma non influisce unicamente sugli individui, ma sull'intera organizzazione, che sia a livello di macrosistema (il sistema scolastico cantonale, la Scuola media) o di mesosistema (l'istituto). In genere l'organizzazione e gli individui sono in costante interazione, influenzandosi a vicenda. Così, a livello organizzativo potremo osservare degli ovvi cambiamenti strettamente organizzativi (griglie orarie, gestione del

tempo, ecc.), ma anche di tipo “culturale”, qualora si introducano idee particolarmente innovative e in rotura con la cultura organizzativa precedente.

Sintesi

L’insieme del quadro teorico sin qui esposto può essere sintetizzato nello schema concettuale generale nel quale per esigenze grafiche alcuni elementi sono stati eliminati (figura 6).

Figura 4 - Schema concettuale generale del processo di cambiamento



1.2 Domande di ricerca

Il modello concettuale sopra illustrato è servito a formulare delle domande di ricerca, che vengono qui descritte. Si tratta in sostanza di quattro grandi domande, riferite ai quattro vertici della “piramide”, che sono a loro suddivise per meglio esplorare i diversi livelli sistemici (A, B e C), oppure i di-versi attori coinvolti (D).

A. Inizio

Come e perché si è deciso di

- A1. iniziare la Riforma a livello di sistema (Cantone)?
- A2. aderire ad un determinato asse della Riforma nell’ambito di un singolo istituto?

B. Implementazione

Quali sono le modalità adottate per l’implementazione della Riforma e quali sono i fattori che la caratterizzano

- B1. a livello di sistema (Cantone)?
- B2. a livello di singolo istituto?

C. Istituzionalizzazione

Quali sono le modalità adottate per istituzionalizzare le diverse componenti della Riforma

- C1. a livello di sistema (Cantone)?
- C2. a livello di singolo istituto?

D. Risultati

Quali cambiamenti sono riscontrabili, come risultato della Riforma

- D1. a livello degli alunni?
- D2. a livello dei docenti?
- D3. a livello dell’organizzazione?

1.3 Metodologia e piano della ricerca

1.3.1 Impostazione metodologica

La raccolta dei dati di questo studio è avvenuta come detto sulla base di uno schema concettuale costruito a partire dall'analisi della letteratura. Nell'ambito della ricerca qualitativa, numerosi autori qualificati come "induttivisti" puri, sostengono che non sia necessario o che sia addirittura dannoso andare "sul campo" con delle idee preconcepite, e che sia invece auspicabile raccogliere un massimo di materiale sulla base del quale poi costruire delle teorie. Altri autori, soprattutto di ispirazione quantitativa (ma non solo), ritengono invece che sia possibile raccogliere dati unicamente dopo aver costruito un quadro concettuale solido, delle domande di ricerca e delle ipotesi, secondo quindi un approccio deduttivo (Miles & Huberman, 2003).

Questa ricerca è stata impostata secondo una metodologia mista e gli autori si situano a metà strada anche per quanto riguarda l'approccio epistemologico. Essi ritengono infatti che sia più pratico ed economico iniziare a raccogliere i dati dopo una prima esplorazione approfondita delle teorie inerenti l'oggetto di studio e quindi sulla base di un quadro concettuale chiaro. Tuttavia, tale quadro costituisce una sorta di "linea-guida" che può e deve essere continuamente essere messa in discussione. Di conseguenza, è molto probabile che il quadro concettuale evolva nel corso dello studio, sulla base dei dati empirici raccolti e che al termine emergerà una concettualizzazione diversa da quella iniziale. È quanto è successo ad esempio nella ricerca di Huberman & Miles (1984). In estrema sintesi, è possibile definire l'approccio epistemologico utilizzato in questa ricerca come "pragmatico" (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

1.3.2 Metodologie adottate nelle diverse fasi della ricerca

Il dispositivo di valutazione comprende metodologie differenziate a dipendenza delle fasi e degli ambiti di studio. In parte si utilizzeranno metodi quantitativi (Muijs, 2004), in parte qualitativi (Miles & Huberman, 1990) e in parte i due metodi verranno integrati secondo le indicazioni epistemologiche della "*mixed methodology*" (Tashakkori & Teddlie, 1998, 2005, 2009).

La ricerca è stata organizzata in quattro grandi fasi (non necessariamente in ordine cronologico).

Prima fase: analisi della letteratura, costruzione del disegno di ricerca e del quadro concettuale

La prima fase ha implicato l'esame approfondito della letteratura e la discussione in équipe per la costruzione del modello concettuale.

Seconda fase: analisi della documentazione ufficiale e interviste a persone-chiave della Riforma

Nella seconda fase la raccolta dei dati è avvenuta, oltre che con la lettura della documentazione ufficiale, con lo svolgimento di interviste semistrutturate ad alcune persone-chiave della Riforma.

Per l'analisi della documentazione e delle interviste sono stati utilizzati i metodi proposti da Miles & Huberman (2003). In particolare, l'obiettivo era quello di descrivere la realtà di riferimento e, laddove possibile, di definire dei legami causali tra i vari fattori in gioco nella Riforma. Sulla base delle domande di ricerca e del quadro concettuale, è stata quindi costruita una griglia di codici, che sono serviti per categorizzare i testi delle interviste trascritte e dei documenti (attraverso il software Atlas.ti). Ciò ha dato luogo alla stesura di testi di sintesi e di nuovi schemi concettuali e causali basati sul materiale analizzato.

Terza fase: studi di caso di quattro istituti scolastici

La stessa metodologia di analisi è stata utilizzata per degli approfondimenti in singoli istituti, che per semplicità espositiva chiameremo "studi di caso". In tale ambito sono stati scelti quattro istituti di Scuola media. In ognuno di essi un ricercatore o una ricercatrice ha condotto delle interviste semistrutturate con i diversi attori (direttore, docenti, allievi) ed è stata analizzata la documentazione a disposizione.

Quarta fase: indagine quantitativa con questionario

Nella quarta fase, invece, è stata svolta un'inchiesta quantitativa, tramite questionario. Esso è stato costruito sempre sulla base delle domande di ricerca e del quadro concettuale, e si è tenuto conto dei risultati delle due fasi precedenti. In tal modo è stato possibile sia verificare alcuni temi importanti già emersi nelle fasi qualitative (triangolazione), sia analizzare altre dimensioni, come ad esempio il grado di istituzionalizzazione. Come mostrato nell'allegato 3 il campione dei rispondenti è analogo per le caratteristiche socio anagrafiche principali alla popolazione di riferimento.

In parallelo: valutazione delle competenze nelle lingue 2 degli allievi di quarta media

Parallelamente alle quattro fasi precedenti, sono state svolte delle verifiche sulle competenze degli alunni di quarta media nelle lingue seconde (francese, tedesco, inglese), a scadenza annuale per tutto il corso della ricerca. Le prove sono state preparate con il sostegno degli esperti di materia e sottoposte ad analisi statistiche per la verifica dell'attendibilità. I dati finali di questa parte del lavoro sono stati pubblicati nel rapporto "VR3 Riforma della Scuola media: esiti e processi. Le competenze degli allievi nelle lingue seconde. Rapporto finale" (Tamagni & Tozzini Paglia, 2010).

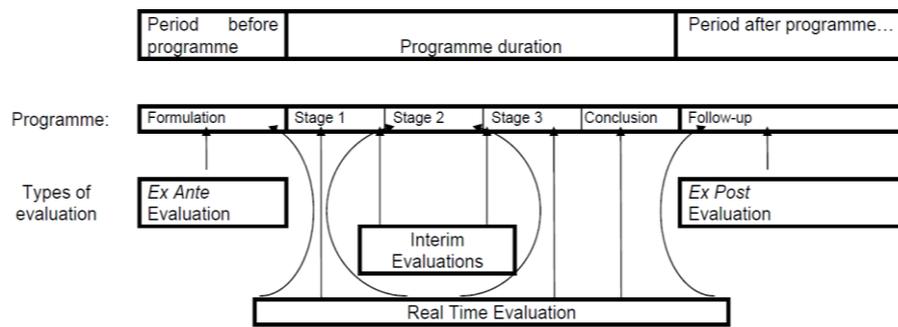
Nella prima e seconda fase ci si è concentrati sugli ideatori e i coordinatori della Riforma, nella terza fase si sono ascoltate le persone coinvolte (direttori, docenti e allievi) e nella quarta fase si è approfondito il parere dei docenti. Questa procedura ci ha permesso di avere una visione piuttosto completa della situazione.

È importante ricordare la dimensione temporale di una valutazione di un processo in quanto il coordinamento con le attività che in contemporanea vengono svolte può permettere delle regolazioni in corso d'opera. Questo stesso intervenire in corso d'opera mette al contempo in discussione la possibilità di ottenere una valutazione di ciò che sarebbe potuto accadere in caso la valutazione non fosse stata fornita. In tutti i processi di valutazione di riforme/innovazioni si deve quindi raggiungere delle negoziazioni tra quanto sarebbe scientificamente valido e quanto sarebbe funzionale per la regolazione del sistema (le informazioni che giungono con eccessivo ritardo possono risultare infatti poco utili sul momento). In questo senso vengono identificate quattro tipologie di valutazioni che si collocano in posizioni temporali differenti rispetto al processo di cambiamento: valutazioni ex-ante; valutazioni intermedie; valutazioni in tempo reale; valutazioni ex-post.

Ognuna di queste tipologie presenta vantaggi e svantaggi su differenti piani non ultimo quello della partecipazione al processo di valutazione dell'organizzazione obiettivo della valutazione stessa. È infatti impossibile che una struttura sia valutata nel caso in cui essa non collabori al processo valutativo stesso.

La scelta per la R3 è stata di seguire il processo nelle varie fasi di sviluppo fornendo dei feedback su parti specifiche in corso d'opera (primi incontri sul quadro interpretativo, incontro sulle analisi delle valutazioni e interpretazioni dei decisori, rapporti sulle lingue) e un rapporto complessivo generale al "termine" del processo, il concetto stesso di termine è nel nostro caso, come vedremo, problematico. In un recente lavoro (Louis Lengrand & Associés, 2006) la relazione tra processo di valutazione e sviluppo di un programma di innovazione è stata schematizzata come nella figura 7. Nelle innovazioni che coinvolgono un intero sistema (ad esempio scolastico) è difficile valutare quando si possa dire concluso un processo di innovazione. Solo una lettura superficiale può indurre a pensare la generalizzazione come conclusione di un processo che richiede una stabilizzazione che solo nel tempo può essere valutata nella sua stabilità. I sistemi complessi si caratterizzano infatti per la loro proiezione sul tempo lungo ed in questa direzione devono essere visti gli apprendimenti. Così se gli apprendimenti legati a una valutazione possono essere visti sempre su i tre livelli classici (operativi, sulle politiche e di sistema) in questa valutazione le cosiddette "lessons learned" saranno prevalentemente sugli apprendimenti legati alle politiche (organizzativi e gestionali) e al sistema (promozione e sostegno). Per verificare quanto il sistema stesso abbia poi fatti suoi e interiorizzati i principi della R3 sarebbe necessaria una valutazione di follow up da collocare ad un'adeguata di-stanza temporale.

Figura 7 - Fasi della valutazione di un'innovazione



2 PARTE B – Analisi e risultati

I capitoli seguenti presentano risultati dell'analisi della documentazione sulla Riforma, delle interviste, degli studi di caso e dei questionari. Si tratta quindi di un'analisi globale di tutti i dati raccolti.

L'analisi è stata svolta sulla base del quadro concettuale sviluppato dal team di ricerca (vedi cap. A.1) e delle domande di ricerca che ne sono emerse (vedi cap. A.2). Ricordiamo che il quadro concettuale si articola attorno a quattro poli. I primi tre rappresentano le fasi principali del processo di Riforma (inizio, implementazione e istituzionalizzazione); il quarto si riferisce invece ai risultati che ne scaturiscono. Nella Figura 1 i quattro poli sono stati raffigurati attraverso una piramide. Idealmente, anche se nella figura non sono presenti, ogni vertice della piramide è associato a una serie di fattori che si ritiene influiscano su quella determinata fase del processo. Le analisi svolte hanno mostrato però come a volte un elemento può assumere importanza non solo in una, ma in diverse fasi ed essere quindi collegato a più vertici della piramide.

Saranno qui presentate le analisi relative ai temi maggiormente rilevanti sia in relazione alla loro rappresentatività (frequenza) dei testi sia in relazione alla loro capacità di rendere il senso complessivo delle informazioni raccolte.

Temi trattati

I temi trattati nelle analisi sono:

- le **visioni** e gli **obiettivi** della Riforma (inizio);
- le **pressioni interne** ed **esterne** alla base della Riforma (inizio);
- la **promozione** della Riforma (inizio);
- l'**appoggio** alla Riforma (inizio);
- il **coinvolgimento** nella Riforma (inizio);
- la **comunicazione** nella Riforma (implementazione);
- la **chiarezza** e la **comprensione** della Riforma (implementazione);
- l'**impegno richiesto** dalla Riforma (implementazione);
- le **condizioni di lavoro** nella Riforma (implementazione);
- l'**istituzionalizzazione** della Riforma (istituzionalizzazione).

Una descrizione più precisa dei differenti temi è presente nei rispettivi capitoli.

Documenti analizzati e questionario

Nella seconda fase della ricerca ci si è concentrati sull'analisi dei documenti concernenti la R 3 pubblicati o disponibili fino all'anno scolastico 2006/07, che corrisponde al primo anno di generalizzazione della nuova griglia oraria e del nuovo Piano di formazione. Per quanto concerne le altre dimensioni della R3 (assi tematici) l'anno scolastico 2006/07 corrisponde al secondo anno di implementazione.

I documenti considerati sono stati suddivisi in sei categorie o "famiglie":

1. Documentazione ufficiale sulla Riforma
2. Interventi pubblici riguardanti la Riforma
3. Documentazione sugli assi tematici
4. Articoli apparsi sulla Riforma
5. Interviste realizzate
6. Documenti inerenti le esperienze di differenziazione pedagogica nelle lingue seconde

L'elenco completo dei documenti si trova nell'allegato 2.

Nella terza fase ci si è dedicati agli studi di caso di 4 istituti scolastici. I documenti considerati per questa fase della ricerca sono stati:

1. Documentazione prodotta dalla sede sulla Riforma
2. Interviste realizzate a docenti e direttori
3. Interviste di gruppo realizzate ad allievi

L'elenco completo dei documenti si trova nell'allegato 2.

Sono stati invitati a rispondere all'indagine quantitativa tramite questionario tutti i docenti che insegnavano nelle scuole medie nell'anno scolastico 2010/11. Il tasso di risposta è stato di circa 30% (hanno risposto 470 docenti su 1464).

Confrontando i dati sociodemografici del nostro campione con quelli della popolazione si trova generalmente una buona corrispondenza.

Nell'allegato 3 viene presentato il campione rispetto ad alcuni dati sociodemografici importanti.

Analisi del contenuto

La documentazione, le interviste e gli studi di caso sono stati esaminati seguendo la metodologia dell'analisi del contenuto. Quest'ultima consiste in una serie di operazioni, svolte su di un corpus informativo², volte a individuare al suo interno caratteristiche tali da poterne restituire una sintesi che ne mantenga il contenuto.

Come bene ha mostrato Luzzi (2003) il dibattito tradizionale sull'analisi di contenuto verte su quattro condizioni che devono essere soddisfatte perché se ne possa parlare: obiettività, sistematicità, approccio quantitativo e contenuto manifesto (Berelson, 1952). L'obiettività alla quale si fa riferimento è quella volta a dare "un risultato di ricerca ottimale che non lascia spazio alla discrezionalità" (Berelson, 1952, p. 11). La sistematicità riguarda il percorrere tutti gli elementi del corpus seguendo regole costanti e valide.

Il processo operativo dell'analisi di contenuto consiste nella scomposizione del messaggio comunicativo in unità minime di senso, in modo da poterle successivamente porre a confronto o in relazione per studiare il contenuto del corpus. Le modalità con le quali il messaggio iniziale viene scomposto sono estremamente differenziate.

Nel campo delle analisi dei testi sono andati affermandosi strumenti per le analisi di tipo *code and retrieve*³ legate alla logica della codifica manuale. Sino ad ora esistono strumenti efficaci quasi esclusivamente per le analisi di informazioni testuali, anche se le tipologie di scomposizione dei testi sono di per sé molto differenziate, esistendo sia tradizioni sia paradigmi tra loro concorrenti.

In modo piuttosto lineare è possibile vedere come le suggestioni proprie dell'evoluzione dei metodi delle scienze sociali trovino, in questo campo, un eco particolarmente forte. Si contrappone una lettura del mondo che sostiene la necessità di arrivare a descrivere la verità ad un'altra che ha come obiettivo di descrivere i processi interpretativi attraverso i quali i soggetti assegnano senso alla realtà (Mazzara, 2008).

Nell'ambito di questa ricerca le unità di analisi sono i documenti raccolti o prodotti ad hoc sulla Riforma 3 elencati nell'allegato 2; la loro "scomposizione in elementi più semplici" è avvenuta in due fasi. Dapprima si è proceduto a una codifica di base utilizzando gli elementi concettuali (codici) elaborati con lo schema "a piramide". In un secondo tempo tutti i passaggi classificati con il medesimo codice sono stati riesaminati e codificati in modo più dettagliato. Ad esempio tutti i passaggi che trattano di come la Riforma è sta-

² Il materiale oggetto di analisi prende il nome di corpus. Il corpus raccoglie tutti e solo gli oggetti che devono essere analizzati. La modalità di raccolta del materiale naturalmente ha margini di discrezionalità che dialogano con la ostensibilità dei criteri. Nella analisi di contenuto la raccolta del corpus precede l'analisi dello stesso e i criteri di analisi dovrebbero essere definiti precedentemente all'analisi ed essere utilizzati in maniera analoga per tutti i materiali da analizzare.

³ Traduzione: "codifica e recupero".

ta lanciata e promossa sono stati innanzi tutto classificati con il codice “promozione della Riforma”; in seguito questi passaggi sono stati classificati una seconda volta tramite dei “sottocodici” più specifici, come per esempio “modalità di promozione”, “attori della promozione”, “difficoltà incontrate”, ecc. Questa doppia procedura ha permesso di identificare alcuni fattori che hanno influito sul processo di Riforma e di definire se essi hanno assunto prevalentemente un ruolo di stimolo o di ostacolo.

Punti di riferimento importanti nell’ambito della metodologia adottata sono Miles e Huberman (1984), il cui lavoro è stato descritto nella parte A del presente rapporto.

Struttura dei capitoli

I capitoli che seguono hanno una struttura comune. Dapprima il tema (codice) in questione viene spiegato e viene brevemente contestualizzato nell’ambito dello schema concettuale a piramide. In seguito vengono presentati i principali risultati emersi dall’analisi e per concludere si propone una sintesi schematica commentata.

Come leggere gli schemi di sintesi

Per ogni codice che è stato analizzato si è anche prodotto uno schema di sintesi. Questo schema svolge la doppia funzione di fornire una lettura di sintesi di quanto presentato e di aggiungere parte di quanto non si è potuto presentare. Il cuore di ogni rappresentazione è costituito dallo schema di riferimento del processo di sviluppo della Riforma (piramide). Attorno ad esso i codici si articolano intercettando quanto detto dagli intervistati e trovato nei documenti. Le frecce indicano una relazione di influenza tra le parti che sono collegate. La qualità (secondo le parole dei testi analizzati) di queste relazioni viene indicata laddove possibile con degli indicatori positivi o negativi. Per semplicità e per rendere lo schema più facilmente comprensibile vengono indicati solo due livelli di intensità della relazione (forte e debole). Una segnalazione particolare deve essere fatta riguardo la freccia tagliata da due barre. Questa freccia indica la presenza di ulteriori fattori non presenti nello schema ma che hanno un’influenza sui fattori indicati.

2.1 Visioni e obiettivi

La dimensione “visione e obiettivi” contiene tutte le affermazioni che trattano specificatamente gli aspetti relativi agli scopi e alle finalità della Riforma e in alcuni casi della scuola in generale. La visione non riguarda necessariamente i risultati ottenibili immediatamente, ma le mete che possono essere raggiunte sul medio e lungo periodo. Si tratta quindi delle parti di testo nelle quali si parla delle strategie pertinenti la scuola come istituzione e le scuole come strutture.

Gli obiettivi generali della Riforma vengono ritenuti uno sviluppo in coerenza con i principi fondativi della Scuola media e in questa direzione sono declinati dai decisori intervistati: *“in fin dei conti la Riforma per certi versi non è che poi va ad ispirarsi ad idee veramente nuove, forse cerca di rilanciare dei principi che c’erano già agli inizi della Scuola media, cioè quando è partita alla fine degli anni 70 e poi su su anni 80 con la generalizzazione del nuovo modello di scuola, c’erano dei principi validi che animavano questa scuola, l’integrazione di tutti i ragazzi sotto lo stesso tetto, cercare di dare comunque una cultura valida all’insieme della popolazione scolastica, e tutti questi principi qua, secondo me la Riforma non fa altro che venire un po’ a renderci attenti che magari alcuni li avevamo dimenticati un po’ per strada, cioè riaffermare alcuni principi che in fondo c’erano già”* (Doc. 38, Par. 30). La realtà scolastica non sempre però ha sviluppato facilmente questi principi, mostrando quindi alcune difficoltà nel farli propri e nello sviluppare una coerente prassi quotidiana: *“No, è presente ancora, perché è presente, però è difficile nel senso che ... io lo vedo con certi lavori che faccio, faccio dei lavori con una scuola, con una terza media, tante volte “ehi ragazzi ma...” “ah ma non ci interessa”, oppure “non c’è la nota, allora...””. Cioè tutto è finalizzato alla nota, se è finalizzato alla nota eh, perché tante volte sono lì tanto per pulire le sedie”* (Doc. 30, Par. 295). La difficoltà di questo doppio compito – l’integrazione e la selezione - che la scuola nel suo insieme è chiamata ad assumere si esplicita poi nella difficoltà a declinare nella prassi questi stessi principi. In alcune interviste è stato fatto notare come a fronte di una spinta integrativa vi sia di fatto un’azione selettiva su differenti piani non sempre adamantini nel loro funzionamento: *“Se lo giri da una parte vedi l’integrazione, gli sforzi per integrare tutti i ragazzi, la differenziazione pedagogica in classe, ecc. se lo giri da un’altra la Scuola media rimane comunque una scuola selettiva, perché il gioco dei livelli è lì da vedere ... anche lì mi sono occupato un po’ di queste cose... la Scuola media malgrado la struttura che integra è altrettanto selettiva delle altre scuole del secondario uno, cioè l’esito è abbastanza lo stesso mal-*

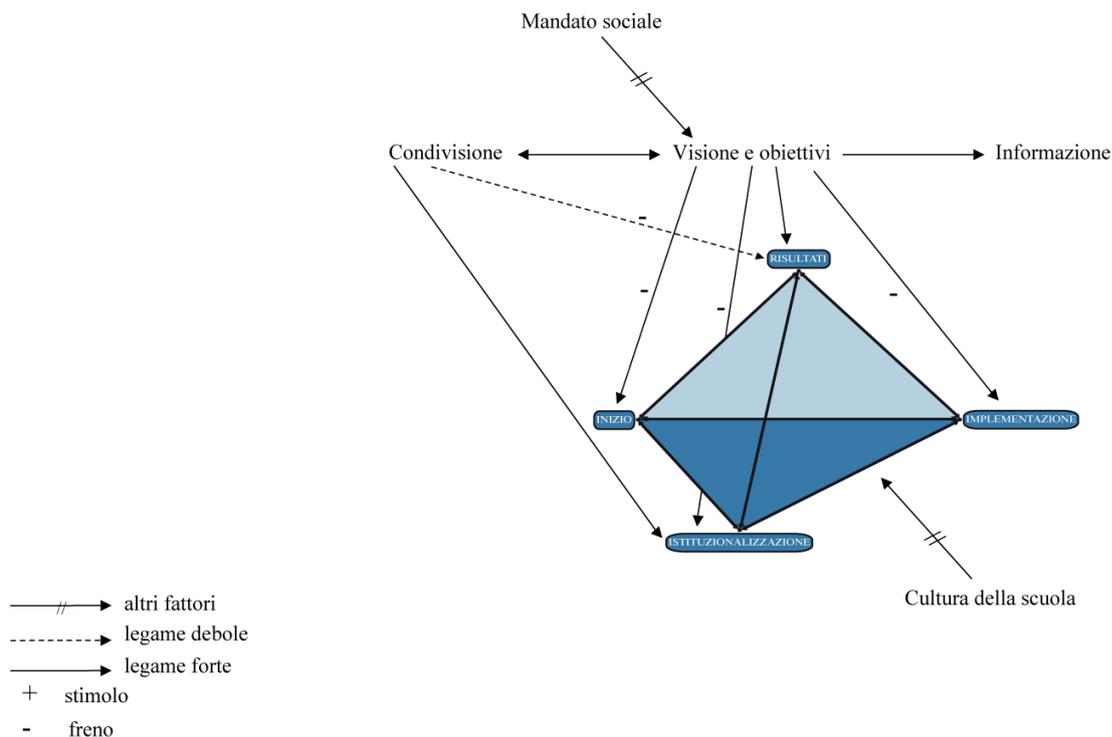
grado la struttura dovrebbe incitare ad avere degli altri tipi di risultati” (Doc. 38, Par. 186). Da rilevare è come in nessun documento presentato vi sia un riferimento all'intenzione di costruire una visione condivisa da parte dei membri dell'istituzione scuola. La visione e gli obiettivi, una volta definiti, paiono essere diffusi in una logica di trasmissione unidirezionale. Nell'ambito degli studi di caso questo aspetto diventa particolarmente evidente. I docenti segnalano infatti una difficoltà di comprensione della portata della riforma ritenendola spesso esclusivamente una modifica della griglia oraria con dei cambiamenti dichiarati ma non attuati. L'atteggiamento appare sfaccettato tra quanti ritengono che non si abbia avuto sufficiente coraggio nell'osare cambiamenti più radicali e quanti ritengono che la pianificazione fosse di un intervento di facciata volto soltanto a rispondere a delle richieste politiche mentre più rari sono i casi di quanti riportano come gli obiettivi fossero sfidanti ma forse eccessivi per l'istituzione e i suoi membri.

Secondo alcuni intervistati, nel processo di implementazione della R3 l'attenzione da parte delle differenti istanze coinvolte si è concentrata prevalentemente sulle dimensioni immediatamente visibili della griglia oraria o della distribuzione degli allievi perdendo però di vista quali fossero i reali obiettivi della Riforma, “perché ripeto ci si è concentrati sulla griglia oraria quando poi c'erano altri aspetti molto importanti quindi il concetto di scuola, di istituto scolastico come comunità educante per esempio” (Doc. 42, Par. 45). Il dibattito relativo ai principi e alle visioni si rivela poco presente negli articoli e nelle osservazioni degli intervistati, forse anche perché è in qualche modo stato terminato nella fase iniziale dello sviluppo della Riforma lasciando al proseguimento solo il lavoro di coniugazione nella pratica. Spesso viene riportato come a fronte di una mancanza di obiettivi chiari si sia continuato ad agire come si faceva precedentemente solo inserendo le azioni in un nuovo quadro di riferimento. Gli intervistati in differenti casi asseriscono che probabilmente non vi è stata una reale riforma in quanto nella prassi non vi sono stati cambiamenti reali. Le differenti raccolte dati hanno mostrato una differenza nel percepire la coerenza tra risorse, progetti e risultati ottenuti.

Nelle persone che sono state più coinvolte a livello istituzionale, viene percepita una difficoltà nel cambiare un sistema complesso e articolato in modo radicale. Questa difficoltà viene ricondotta alla struttura organizzativa e alla assenza di un progetto trasformativo completo della SM “Ma, no quello che c'è stata come trasposizione è il cambiamento di indirizzo della griglia oraria. Che è discutibile, è stata una scelta politica, che io non condivido ma questo è ... e altri condividono non ... Non la vedo come una vera riforma, lo vedo come un cambiamento nell'organizzazione, nella filosofia nel... che poi bom è vero, son paroloni e forse è anche difficile dare un cambiamento in questo senso, cioè ci vorrebbero veramente dei cambiamenti più radicali e per cui ci vorrebbe forse, ma forse più coraggio o più convinzione magari semplicemente non c'è la convinzione che si debba cambiare in maniera più radicale l'organizzazione della scuola media” (Doc. 75 Par. 247).

Se come abbiamo riportato più sopra gli intervistati, che hanno avuto la possibilità di argomentare in profondità la loro opinione, affermano che gli obiettivi non erano chiari o quanto meno non erano stati condivisi/trasmessi nel questionario si trovano dei risultati leggermente differenti. Una percentuale piuttosto rilevante di soggetti (49 %) ha infatti concordato molto o abbastanza con l'affermazione che gli obiettivi fossero chiari e un ulteriore 29 % ha affermato di essere almeno un-po' d'accordo con l'affermazione. Da considerare che le rilevazioni sono state comunque distanziate nel tempo e fotografino quindi fasi evolutive differenti della percezione delle persone coinvolte.

Figura 8 - Schema sulle visioni e gli obiettivi



Sintesi

Riguardo alla Riforma appare nelle parole degli intervistati e nei documenti analizzati una certa difficoltà a tenere unite esigenze divergenti. Esistono infatti differenti obiettivi a volte contrastanti e differenti missioni anch'esse contrastanti. Il processo di sviluppo della Riforma piuttosto che apparire come un sistema ordinatore viene spesso percepito come una sovrastruttura della quale non viene chiaramente percepito il senso. I cambiamenti che vengono infatti percepiti come maggiormente importanti fanno riferimento a questioni organizzative e gestionali della quotidianità. Le discussioni sulle ragioni e gli scopi appaiono poco definite e appartenere ad un inizio della discussione che ormai è stato abbandonato per occuparsi prevalentemente della prassi quotidiana. L'apparente mancanza di una visione chiara e chiaramente condivisa viene percepita come una delle ragioni della difficoltà a entrare a regime della Riforma. La visione di insieme della riforma non viene percepita così come non viene percepito un disegno unitario della stessa. Quando viene riportata la presenza di un disegno esso è percepito e vissuto come astratto e non calato nella realtà di riferimento della scuola ticinese. Un ulteriore indicatore di distanza si può rilevare nel fatto che gli intervistati fanno riferimento ad istanze altre da quelle formative che siano intervenute nel definire priorità o obiettivi del processo di riforma. In alcuni casi questa visione viene ritenuta presente ma non adeguatamente comunicata ed in questo senso la comunicazione farebbe da moderatrice dell'effetto.

Nell'ambito degli studi di caso si deve considerare come la diffusa mancanza di percezione del fatto che la Riforma esista come un corpus complessivo probabilmente ha influito anche sulla percezione dell'esistenza di un cambiamento. Le implicazioni e i vincoli della R3 non sono quindi percepiti come un tutto unico ma come eventi scollegati messi in atto in continuità con quanto già si faceva.

Circa la metà dei docenti che hanno risposto al questionario, invece, ritiene che gli obiettivi della riforma fossero molto o abbastanza chiari.

2.2 Pressioni interne ed esterne

Oltre alle analisi, agli stimoli e ai ragionamenti effettuati dai decisori dei sistemi educativi, i cambiamenti possono essere originati da pressioni *interne* o *esterne*. Come già indicato, con le prime si intendono, in questa sede, tutti quegli stimoli al cambiamento che provengono dagli attori stessi del sistema. Specularmente, le pressioni *esterne* sono stimoli di provenienza esterna al sistema educativo, a livello locale, nazionale o internazionale.

Una serie di pressioni, sia esterne che interne, hanno caratterizzato l'avvio del processo di Riforma della Scuola media. Molte delle citazioni su questo tema sono infatti contenute nei documenti iniziali della Riforma e le persone intervistate hanno parlato di pressioni, e spesso anche di vincoli, in relazione alla fase di ideazione e di consultazione del progetto di Riforma. Le pressioni hanno quindi svolto un ruolo decisivo per l'avvio della Riforma. I docenti riportano relativamente poche indicazioni attinenti alle pressioni provenienti dall'esterno: queste sono relative principalmente alla riduzione del francese e alla obbligatorietà dell'inglese. Quest'ultima scelta viene indicata da tutti – anche quindi dai docenti – come proveniente dall'esterno e come una imposizione che è stata fatta alla scuola nel suo insieme.

Fra i fattori che si possono considerare come scatenanti per l'avvio del cambiamento è sicuramente da citare la necessità, avvertita da più parti, di riscrivere i programmi delle materie, che erano considerati datati, troppo frammentati e troppo carichi. L'elaborazione del nuovo Piano di formazione ha risposto a questo bisogno. Ad esempio un intervistato dice a questo proposito: “[...] credo che ci sono vari aspetti alla Riforma. Uno forse che mi ha coinvolto di più era il Piano di formazione. [...] si cominciava a parlare di dover cambiare i piani perché evidentemente erano vecchi, c'era... molta carta, molte cose scritte ma in fine erano, non erano molto realizzabili no. Allora bisognava cercare di trovare dei principi comuni tra le materie e semplificare i piani. Questo era forse l'aspetto più importante.” (Doc. 40, Par. 16). Negli studi di caso è emerso che le pressioni interne sono state emerse all'interno del singolo istituto e non tanto nella scuola nel suo insieme. I docenti riportano come la necessità del cambiamento e quindi l'adesione al processo di riforma sia legata a esigenze fortemente individuali che hanno trovato una coniugazione nel piano educativo di istituto divenendo quindi condivisi a tutta la scuola. La necessità di un cambiamento strutturale non è mai stata riportata dai singoli docenti come una fonte o un motore per il cambiamento.

Oltre alla ristesura dei programmi disciplinari, che ha coinvolto tutte le materie, due discipline in particolare sono state al centro del progetto di Riforma: l'inglese e l'italiano. Entrambe hanno vissuto dei cambiamenti a seguito di una serie di spinte e motivazioni venute sia dall'interno che dall'esterno della scuola. Nelle altre materie la valutazione che ne viene fornita è differenziata sia relativamente ai programmi sia relativamente alla distribuzione oraria. Il tema delle lingue è molto sentito dai docenti che ne sono coinvolti a vario titolo.

In generale, sia nei documenti ufficiali sulla Riforma che nell'opinione degli intervistati vi è la convinzione che l'inglese, o più in generale le decisioni prese a livello politico riguardo l'insegnamento delle lingue 2, abbia costituito un vincolo importante per tutta la Riforma. La seguente citazione esprime bene questa idea di “inglese come vincolo”: “e [...noi, Gruppo strutture] stavamo lavorando in un certo ... in una certa maniera poi quando è venuta questa decisione per l'insegnamento delle lingue, questo qui ha fatto sì che ci fosse stato un cambiamento di rotta chiaramente, abbiamo dovuto adattarci .. perché lì i paletti erano fissi e non potevamo più cambiarli. Allora chiaramente li abbiamo dovuto cambiare delle cose. Ecco e questo ha condizionato, a mio avviso è quello che ha condizionato di più.” (Doc. 30, Par. 121).

La decisione politica di rendere l'inglese obbligatorio a partire dalla terza media ha origini prevalentemente esterne alla scuola: le spinte sono venute in particolare dal mondo economico e dall'evoluzione della società. “È chiaro che la spinta forse più forte a livello politico proprio veniva magari dal mondo del lavoro dove tutti dicono che senza inglese eh le strade sono un po' chiuse, no? [...]” (Doc. 40, Par. 32). O ancora: “Beh, sull'inglese sicuramente un peso ... le pressioni degli ambienti economici, che sono poi quelli che hanno un peso politico reale.” (Doc. 31, Par. 24).

Un altro elemento che ha avuto un ruolo nell'introduzione dell'inglese obbligatorio viene dal contesto scolastico nazionale, e in particolar modo dall'esempio del Canton Zurigo, che aveva da poco fatto dell'inglese la prima lingua straniera obbligatoria “[...] c'era un trend, che è un trend che vediamo... che abbiamo visto molto bene a Zurigo, no? con la scelta dell'inglese, [...]” (Doc. 32, Par. 39).

Anche il potenziamento dell'insegnamento dell'italiano è citato nel documento “Riforma della scuola media” del Gruppo strutture come un vincolo da rispettare, ma, a differenza delle decisioni sulle lingue 2, nelle interviste e negli articoli analizzati non compare come tale. Si potrebbe ipotizzare che il potenziamento dell'italiano non sia stato vissuto come “vincolo” perché rispondeva anche a un'esigenza fortemente sentita all'interno della scuola e non implicava grossi scombussolamenti della griglia oraria, al contrario

dell'introduzione dell'inglese, che è stata più controversa anche a causa dei sostanziali cambiamenti che essa comportava nell'organizzazione generale dell'insegnamento delle lingue 2.

La necessità di potenziamento dell'insegnamento dell'italiano, benché avvertita da molto tempo da parte degli addetti ai lavori (docenti ed esperti d'italiano), ha trovato un'importante cassa di risonanza attraverso le indagini internazionali (come ad esempio PISA), che hanno mostrato all'opinione pubblica e ai politici come sia fra la popolazione scolastica che fra la popolazione adulta vi sia una considerevole fascia di individui con grosse difficoltà di lettura e comprensione di testi. *"[...] in base anche ai risultati delle prove cantonali, ci si accorgeva che insomma, tutti gli anni alla fine della quarta media un 25-30 % di ragazzi mostravano delle lacune piuttosto vaste, per quanto riguarda le competenze in italiano. La spinta da parte nostra era sempre stata quella di andare verso un potenziamento dell'italiano, questo è una spinta interna, che diciamo non ha mai avuto un grande seguito, cioè tutti erano più o meno consapevoli del problema, ma non è che ci fossero state delle decisioni significative in proposito. Queste sono arrivate al momento in cui, con le prove PISA, l'opinione pubblica in generale si è resa conto di questo, e quindi c'è stata una pressione a questo punto esterna, perlomeno è sfociata in una pressione esterna, dove la gente ha detto: 'no qui ci sono qui ci sono oggettivamente dei problemi, bisogna fare qualcosa'".* (Doc. 39, Par. 30).

Una situazione che ha creato malessere all'interno della scuola (ma, come si vedrà in seguito, anche al suo esterno) è l'organizzazione del secondo biennio, e più in particolare la separazione degli allievi in corso attitudinale e in corso base. Già Franco Lepori, in un articolo del 1998, parlava di *"un certo disagio nei confronti della struttura del ciclo d'orientamento"* (Doc. 17, Par. 97). Altri documenti (Doc. 17, Doc. 1) hanno in seguito caratterizzato meglio il disagio citato da Lepori: la fuga verso i corsi attitudinali, la forte demotivazione degli allievi e l'esagerato numero di insufficienze nei corsi base, l'eccessivo peso assunto delle "materie a livello" erano alcuni fra i problemi evocati.

Il problema del ciclo d'orientamento è però avvertito anche all'esterno della scuola, e sempre più mondo economico, società e famiglie faticano ad accettare questo sistema. Per quanto concerne le famiglie era stata inizialmente segnalata la volontà di posticipare la selezione alla fine del quadriennio. Nel documento "Riforma della scuola media" si dice espressamente: *"Ricordiamo inoltre come, alla luce dei cambiamenti sociali sopra accennati, i corsi a livello hanno perso il loro significato originale che era di adattare l'insegnamento alle caratteristiche degli allievi e di indirizzarli verso formazioni successive diverse. La gerarchia indotta dall'insegnamento a livelli è sempre meno accettata socialmente, sia dalle famiglie, sia dagli allievi. Lo prova il fatto che da alcuni anni ormai un elevato numero di famiglie e di allievi scelgono e si iscrivono ai corsi attitudinali"* (Doc. 2, Par. 20). A seguito di ciò la struttura "corsi attitudinali e corsi base" soddisfa sempre meno anche i bisogni del mondo del lavoro, che ha creato dei filtri supplementari per selezionare i futuri apprendisti. La finalità di questa struttura, che di fatto chiude molte possibilità formative a chi segue i corsi base, sembra inoltre non essere più al passo con l'evoluzione della società, per la quale gli individui devono sempre essere più formati. Un intervento illuminante in tal senso è quello di un allievo che dopo il fallimento nel passare dal corso B al corso A così conclude il suo racconto di questa esperienza *"Sì, ho voluto provare...sì, perché...boh, se non hai i livelli A a mate non puoi andare in nessuna scuola, non puoi fare la commercio, non puoi fare il liceo, non puoi fare niente..."* (Doc. 71, Par. 106). In questo senso vanno molte osservazioni fatte dai docenti relativamente alle pressioni esercitate dai genitori per il passaggio o l'inserimento nei corsi A. La sovra rappresentazione di allievi nei corsi attitudinali viene letta dai docenti stessi come una dimostrazione di inefficacia della selezione e come una riduzione del corso B a corso di contenimento o corsi "ghetto" *"C'è il rischio di avere, e ne abbiamo avuti diversi anni, io ho avuto 2 anni fa, 3... 2 anni fa ho avuto l'ultimo corso base, e effettivamente era un corso ghetto, cioè c'è il rischio di formare dei corsi base con pochi allievi ma che sono quelli più disastri"*. (Doc. 83, Par. 31).

Un intervistato esprime la sua insoddisfazione rispetto ai corsi attitudinali e base in questo modo: *"[...] forse bisognerebbe avere il coraggio di... di assumere un modello di una scuola obbligatoria uguale per tutti, che integra tutti, in cui si tolgono di mezzo queste differenziazioni istituzionali che secondo me sono un po' un pasticcio... costano, non fanno chiarezza, si valuta in un modo tale che il passaggio da un corso all'altro non è legato tanto alle competenze ma è legato anche alle infiltrazioni capitale sociale [...]"* (Doc. 38, Par. 190). Secondo questo intervistato il sistema "a livelli" non ha mai convinto anche perché la Scuola media è nata come "ibrido" e non ha mai avuto il co-raggio di essere "unica fino in fondo".

Sulla base di queste constatazioni il Gruppo strutture aveva proposto un modello che eliminava le differenziazioni strutturali e introduceva l'idea di "differenziazione pedagogica in gruppi ad effetti-vi ridotti". Nella fase di consultazione, questa proposta del Gruppo strutture è stata contrastata a tal punto che l'UIM ha rinunciato alla soppressione dei corsi attitudinali e base. Quindi, malgrado l'insoddisfazione e il mal funzionamento della struttura a corsi A e B fossero stati segnalati da più parti, vi sono state forti pressioni,

provenienti soprattutto dall'interno del sistema scolastico, che hanno spinto gli ideatori della Riforma a ritornare sui propri passi. Nei laboratori i docenti riportano qualche difficoltà soprattutto nelle classi quarte laddove quindi gli allievi hanno spesso già fatto una scelta per la scolarità successiva. Diversi docenti riportano come le classi eterogenee comporti un maggior impegno e una maggior fatica che non sempre sono in grado di fare rimandando alle difficoltà degli allievi l'impossibilità di differenziare il loro insegnamento: *"io non sono capace, cioè probabilmente io non riesco se... se son lì a discutere con tre allievi o quattro allievi su come magari calcolare le moli, perché puoi fare un'esperienza, la puoi fare vedere che dentro qui è arrivata l'acqua e lì l'acqua non c'è più, ecco, però con questi qui puoi anche arrivare a dire calcoliamo quanti mole di acqua sono venute fuori, cioè non è una cosa che loro sono in grado di fare da soli, li devi accompagnare, e gli altri cosa fanno?"* (Doc. 60, Par. 121).

Da numerose citazioni risulta inoltre chiaro che la Riforma ha dovuto convivere, sin dalla fase della sua ideazione, con una lunga serie di vincoli e compromessi. Il documento del Gruppo strutture dice espressamente a questo proposito: *"Le proposte sinteticamente illustrate in questo documento sono frutto di un lungo e difficile lavoro di ponderazione delle diverse esigenze con cui il gruppo si è confrontato e risultano come il compromesso più accettabile a cui si è potuti giungere. I numerosi vincoli posti al gruppo sono stati tali da impedire un'agile realizzazione sia delle richieste istituzionali, sia delle esigenze avvertite nelle scuole dai docenti, dagli allievi e dalle famiglie"* (Doc. 2, Par. 66). I vincoli, oltre a essere numerosi, erano a volte anche contraddittori (ad esempio aggiungere una materia obbligatoria senza aumentare il carico orario settimanale degli allievi); a questo proposito un intervistato ha parlato più volte di *"quadratura del cerchio"* (Doc. 32, Par. 35).

L'idea espressa più volte nei documenti ufficiali e nelle interviste è quella di non aver potuto pro-porre il meglio, ma l'accettabile. Quindi a causa delle pressioni a cui il Gruppo strutture era sotto-posto, lo stesso Gruppo ha messo in atto un'opera di *"autocensura"* (Doc. 31, Par. 47), ritenendo che talune proposte di cambiamento non potevano essere fatte per il semplice motivo che "il terreno" non le avrebbe accettate. La volontà del Gruppo strutture alla base di questa strategia era quella di evitare spaccature di fondo: *"[...] è inevitabile nella realtà di oggi, così, entrare in contatto, discutere e alla fine e... e così adottare anche dei compromessi che magari non soddisfano appieno, però direi che è stato un po' questo in tutto il percorso della Riforma, questo mettere in piedi delle idee, confrontarci, vedere che tipo di reazione e poi capire fin dove poteva esser spinto un certo di-scorso senza creare rotture, spaccature [...]"* (Doc. 34, Par. 177).

Oltre i vincoli presenti sin dall'inizio ed elencati nel documento "Riforma della scuola media", altri sono sorti strada facendo, in fase di consultazione (sono quindi strettamente collegati all'appoggio che la Riforma ha ricevuto), quando nessuno era disposto ad accettare perdite sul piano orario o altri cambiamenti di struttura che riguardavano direttamente le "proprie" materie. Vincolo iniziale, che ha creato molte difficoltà al Gruppo strutture, era la necessità di non aumentare il carico orario degli allievi: *"Non bisognava aumentare il carico di lavoro degli allievi. Vuol dire che le ore di insegnamento in settimana erano quelle. Benissimo. Ma bisognava mettere una materia in più e nessuno voleva cedere, ecco questo per dimostrare cosa significa l'accoglimento sospettoso, addirittura delle preoccupazioni, delle paure..."* (Doc. 33, Par. 61).

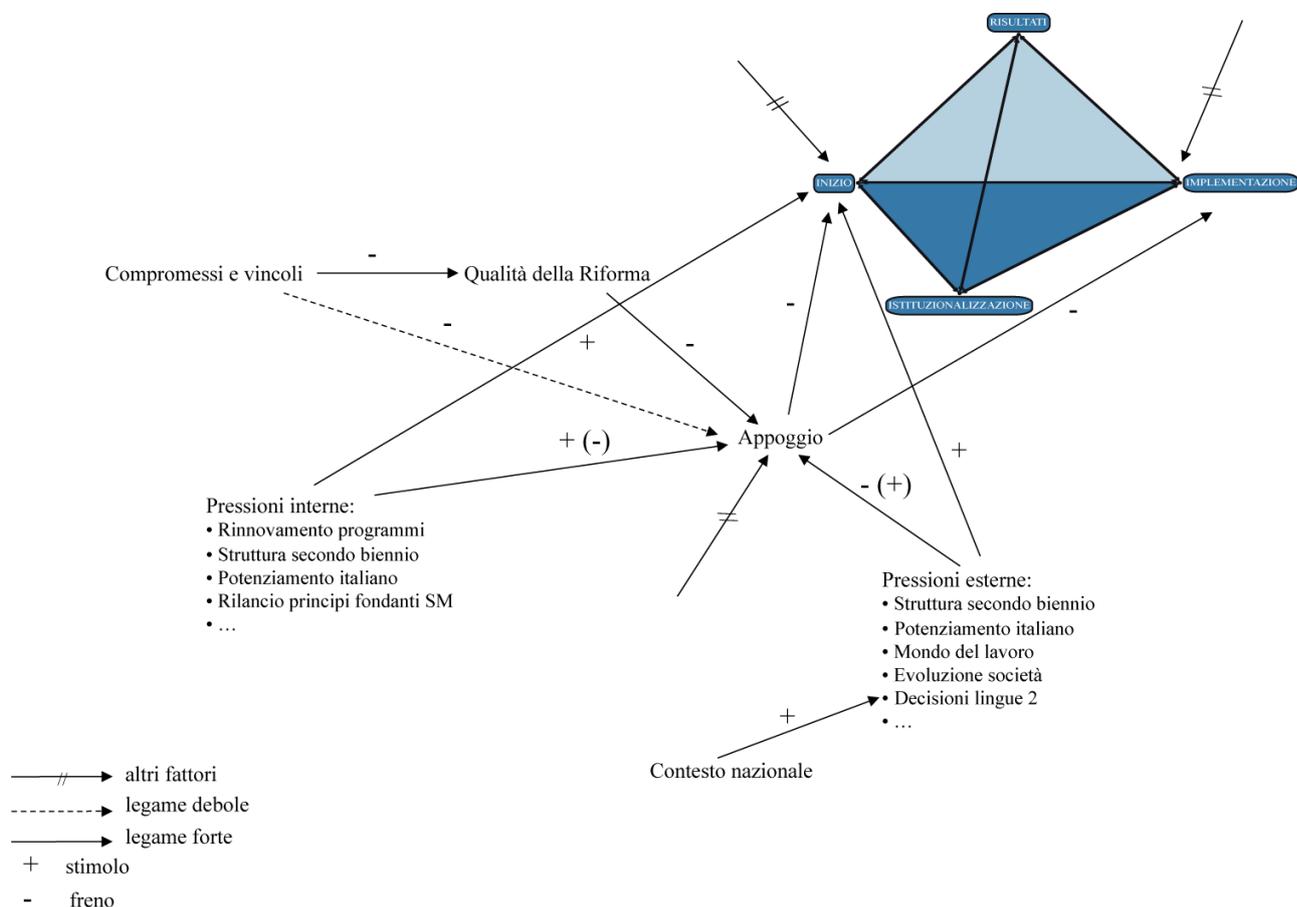
La questione dei vincoli a cui la Riforma ha dovuto attenersi ha avuto ripercussioni non solo sulla qualità del progetto proposto, che, come già detto, corrisponde maggiormente al "proponibile e accettabile" piuttosto che alla "soluzione migliore", ma anche sull'appoggio che esso ha ricevuto. In-fatti, secondo un intervistato, al di fuori del gruppo ristretto che ha ideato la Riforma non vi era la consapevolezza dei limiti che hanno condizionato l'intero processo. Una citazione a questo proposito dice: *"[...] Basta andare a vedere i raccoglitori di tutte le prese di posizione per vedere quanto ha suscitato, cioè quanta ira ha suscitato questa proposta di Riforma, e penso che lì non sia stato chiaro il fatto che era frutto di compromessi ma di di... perché tutti questi vincoli che andavano comunque rispettati significavano dei compromessi. E loro [docenti, operatori scolastici in genere] hanno pensato che noi avevamo fatto delle grandi pensate invece le pensate del Gruppo strutture sono state molto pragmatiche, era 'come riusciamo a snaturare il meno possibile le nostre concezioni per una scuola aggiornata, moderna e contemporanea, e futuro-compatibile, con questi vincoli?'"* (Doc. 32, Par. 48). Ancora lo stesso intervistato: *"[...] Loro avevano immaginato che noi saremmo stati completamente liberi di fare delle proposte, nessuno, secondo me, ha veramente percepito il poco margine di manovra che abbiamo avuto. [...]"* (Doc. 32, Par. 44).

In conclusione, i limiti iniziali posti al Gruppo strutture e le numerose prese di posizione critiche della fase di consultazione hanno provocato un ridimensionamento del progetto di Riforma iniziale: *"[...] il progetto iniziale, nell'iter di consultazione, è stato rivisto e ritoccato in diverse sue parti. Il risultato si configura come una sorta di compromesso, che pur sacrificando qualcosa sul piano della coerenza e dell'incisività, ha il merito di avvicinare le diverse posizioni."* (Doc. 18, Par. 6). Quest'opera di ridimensionamento ha susci-

tato da un lato una maggiore accettazione da parte dei rappresentanti di talune discipline, dall'altro un senso di delusione da parte di chi avrebbe voluto cambiamenti più incisivi.

Diversi intervistati sono dell'opinione che l'avvio della Riforma sia avvenuto in un momento quanto meno inopportuno, considerato che era stata appena presa la decisione - nell'ambito di più ampie misure di risparmio - di aggiungere un'ora all'onere lavorativo settimanale dei docenti. L'attuazione di qualsiasi riforma richiede motivazione, impegno supplementare e investimento di energie da parte di tutti gli operatori scolastici: in un periodo di forte demotivazione e sfiducia, l'appoggio alla Riforma è venuto quindi a mancare da più parti. Numerosi i riferimenti a questo riguardo evocati dagli intervistati; ad esempio "[...] la Riforma è stata presentata in un momento che forse più inopportuno non c'era. Cioè proprio nel momento in cui, come misura di risparmio, ai docenti era stata aggiunta un'ora di... nel loro onere di lavoro. Per cui eh [...] capisce che andando, non dico dieci minuti, ma un quarto d'ora dopo, a dire 'ok adesso impegniamoci in questo progetto di Riforma', ecco non è che l'impatto sia stato particolarmente esaltante... e lo sapevamo però a scanso di equivoci [...]" (Doc. 34, Par. 112). Al momento della raccolta delle informazioni per gli studi di caso, il tema della tempistica per far iniziare la riforma non è invece stato rilevato come una cosa importante.

Figura 9 - Pressioni interne ed esterne



Sintesi

Dagli elementi raccolti, sia le pressioni interne che quelle esterne hanno avuto una funzione di spinta iniziale per la Riforma. Dall'analisi svolta si può dire che entrambi i tipi di pressione hanno influenzato anche la dimensione dell'appoggio che la Riforma ha ricevuto, anche se non in maniera univoca. Per quanto concerne le pressioni interne si può ipotizzare che la necessità di rinnovamento dei programmi e di potenziamento dell'italiano abbia favorito il sostegno alla Riforma, mentre i cambiamenti proposti alla struttura del ciclo d'orientamento come pure la volontà di rilanciare il principio della differenziazione pedagogica – in alternativa alla differenziazione strutturale incarnata dai corsi a livello - abbiano invece frenato questo appoggio. Per quanto concerne le pressioni esterne, ad eccezione della necessità di potenziare

l'insegnamento dell'italiano che ha suscitato consenso di massima, si può dire che la loro influenza sulla dimensione appoggio sia stata prevalentemente frenante.

Le decisioni prese a livello politico riguardo all'assetto delle lingue 2, e in particolare l'introduzione dell'obbligatorietà dell'inglese, rappresentano uno degli elementi di maggior peso per l'avvio della Riforma; in questo ambito ha assunto un ruolo non trascurabile anche il contesto nazionale di quel momento, caratterizzato dalla decisione riguardo all'inglese obbligatorio presa dal Cantone Zurigo.

La riforma non viene percepita come trasformativa del contesto "Scuola media". I docenti la interpretano piuttosto come legittimazione di dei cambiamenti che erano già stati fatti o come sostegno ad attività che venivano già compiute all'interno degli istituti. Questa mancanza di una chiara percezione rende difficile che si siano conservati in memoria i vincoli che hanno indirizzato la riforma. Fanno eccezione quelli più noti a livello di comunicazione generale e presenti su i giornali. In questo senso la riforma essendo interpretata come una legittimazione di quanto già veniva fatto non viene letta come strutturale o di sistema bensì come mantello organizzativo a livello locale.

Nello schema si è voluta sottolineare anche l'importanza avuta dai vincoli con cui la fase di ideazione della Riforma ha dovuto convivere e le relative ricadute sia sulla qualità della Riforma sia, in parte, anche sulla dimensione dell'appoggio.

2.3 Promozione

La promozione dell'innovazione è costituita dalle misure e dalle modalità con le quali l'amministrazione centrale incoraggia e facilita il processo innovativo. La funzione di promozione oltre ad essere importante nella fase iniziale diviene fondamentale nel mantenimento della attenzione e della attivazione del sistema nelle fasi successive di modo che l'istituto scolastico non ritorni alle condizioni consolidate di partenza.

In generale già nei primi documenti ufficiali sulla Riforma si sottolinea l'importanza che avrebbe dovuto assumere la promozione e una capillare informazione riguardo i cambiamenti previsti. Che la promozione debba assumere un ruolo centrale in tutte le fasi del cambiamento, e non solo all'inizio, è sottolineato da un intervistato che si esprime in questi termini: *"[...] c'è sempre il boom della partenza e poi dopo, adagio adagio, se non ne parli più, se non tieni il fuoco caldo, se non controlli, nel senso anche magari meno bello del termine - ogni tanto qualcuno ha provato un attimino eh - ci si adagia e come dicevo prima l'orchestra torna a suonare la musica di sempre"* (Doc. 35, Par. 100). Nell'ambito degli studi di caso la maggior parte delle testimonianze concorda con quanto affermato dalla docente che segue *"Ma più che promossa [...] più che promossa è stata presentata, si è detto questo è così, insomma praticamente, dopo si è discusso tra tra tra di noi più che altro, più che d'altronde come l'ha detto non è che c'erano molti margini di, di discussione sotto quell'aspetto lì. Chiaramente a me interessava più l'altra mia materia, per vedere eh, eh dopo nelle altre ognuno, ormai ci sono i soliti gruppettini di materia che si trovavano a discutere tra di loro, perché gira e rigira è stata una cosa quasi più individuale che non a livello, a livello di sede, almeno per quanto ricordo quando è stata presentata, mi pare che bene o male fosse così la cosa"* (Doc. 94, Par. 20). Quando viene riportata una spinta costante a livello di promozione questa è collegata con la presenza di un esperto di materia che ha mantenuto un controllo sull'andamento del processo *"Si c'è stata una, presentazione della... del cambiamento diciamo così da parte dell'esperto di sede che è XXXX, e, ci è stata prospettata ecco così, a grandi linee quale sarebbe stato il cambiamento, si è, mi ricordo che si era messo in evidenza che era una, una iniziativa sperimentale per cui poi... e ci sarebbe stata una verifica eh, per così valutare un po' quali erano gli aspetti positivi e negativi di questa riforma... e così è stato fatto infatti"* (Doc. 92, P.30).

La descrizione delle modalità di promozione adottate per la Riforma è presente in diversi documenti e su questo tema si sono espresse anche alcune persone intervistate. In particolare i documenti che si riferiscono all'implementazione si soffermano sulle strategie di promozione: si parla di "reti di collaborazione", di "pool" composti da 4-5 istituti che lavorano sulla stessa tematica, di un team di accompagnamento composto dagli esperti, che si occupano dell'applicazione del nuovo Piano di formazione, e di alcuni specialisti dei diversi assi tematici che accompagnano gli istituti che hanno un progetto su un determinato tema. Un altro canale utilizzato è il sito della Riforma su cui sono pubblicati tutti i documenti relativi ai progetti in corso negli istituti. Come si vedrà più avanti questi canali non sono sempre stati messi realmente in atto.

Importanti modalità di promozione sono state le attività di formazione e di aggiornamento organizzate dagli esperti per quanto concerne il nuovo Piano di formazione e la giornata di riflessione e presentazione del 24 agosto 2007.

Nell'ambito degli studi di caso emerge una percezione delle attività di promozione come poco precisa. Spesso, come ricordato più sopra, la promozione è sentita come avvenuta in termini di semplice comunicazione formale (è esemplificativo l'estratto di questa intervista del 10.12.2007): *“Allora io, sinceramente non ricordo al 100% come è stata introdotta, comunque ricordo che è stato distribuito il fascicolo con il progetto di Riforma e su questo si è parlato eh, non ricordo nemmeno il plenum che sia stato fatto proprio un plenum apposta per discutere ma probabilmente l'abbiamo fatto dovrei andare a cercare nei, sì nei verbali dei plenum. Eh sicuramente poi è stato, è stato distribuito anche questo foglio riassuntivo che le ho dato”* (Doc. 72, Par. 19). Nella memoria di chi ha vissuto questa fase la “promozione” si viene a confondere con le differenti comunicazioni organizzative, senza assumere una importanza specifica. La promozione è stata percepita come svolta in termini verticali e in alcuni casi come autoritaria e poco condivisa dagli stessi membri dell'organizzazione.

Dai dati raccolti con il questionario emerge invece una percezione più positiva: il 72% degli insegnati che ha risposto è d'accordo nel dire che la Riforma è stata promossa in maniera efficace dalle autorità scolastiche. Questo dato è coerente con quanto riportato precedentemente in relazione agli obiettivi. Da rilevare è come la fascia di risposte più positive (molto e abbastanza d'accordo) sia composta dal 39 % dei soggetti (4% molto e 35 % abbastanza) mentre un ulteriore 32 % dichiara di essere un po' d'accordo.

La promozione all'interno del sistema scuola non è stata percepita come vicina a quanti poi avrebbero dovuto trasformare i concetti in prassi quotidiane e in alcuni casi viene messa in discussione la competenza di quanti hanno progettato la riforma rispetto alla Scuola Media *“Ecco stavo dicendo appunto che a volte il docente sente questi cambiamenti che vengono elaborati senza tenere tanto conto, senza chiedere, senza consultare, e spesso vengono proposti, ci son delle cose che vengono proposte anche da persone che non sono poi così legate all'ambito scolastico, che non sanno cosa vuol dire insegnare in una scuola media perché non hanno mai insegnato, o non hanno mai insegnato in una scuola media. E eh, non è chiaro fino a che punto conoscano tra l'altro gli adolescenti o gli allievi di scuola media”* (Doc. 72, Par 145). La delegittimazione di contenuto rispetto a chi propone contiene allo stesso tempo una delegittimazione di contenuto rispetto a quanto viene pro-posto pur senza entrare nel merito della proposta stessa. La distanza che era stata percepita da i membri del Gruppo Strutture ha quindi trovato un riscontro puntuale anche tra quanti si sono trovati dalla parte dei docenti.

La modalità adottata, secondo la quale erano i direttori a presentare il progetto di Riforma al corpo insegnante degli istituti scolastici, è stata più volte riferita dagli intervistati che hanno espresso dubbi riguardo alla sua validità ed efficacia. Infatti, questo sistema comportava delle insidie che hanno giocato un ruolo non indifferente per quanto concerne l'appoggio iniziale che la Riforma ha ricevuto e anche in fase di implementazione. In primo luogo ci si riferisce in particolare al fatto che i direttori sono stati percepiti solamente come dei portavoce *“l'impressione che io ricordo è che il direttore stesso, cioè lui come portavoce dei direttori comunque, ci facesse una presentazione che lui aveva ricevuto a sua volta come una doccia fredda dall'alto. Nel senso che, l'impressione che mi sembra di ricordare che neanche loro avessero avuto il tempo di entrare in materia e farsela loro questa cosa, per poi venircela poi, faccio un po' l'esempio come il docente che va a spiegare un contenuto di una lezione senza esserselo fatto prima suo, cioè un passaggio da libro a allievo che non funziona, allo stesso estremo come loro, cioè da documento a docenti e, non c'è stato il tempo, sempre sulla base di quel che ricordo di farselo loro prima loro, per poi presentarcelo un pochino più di pancia diciamo, non solo dal documento scritto “questo è quello che si propone, esternate le vostre perplessità se ce ne sono”* (Doc. 68, Par. 14). In secondo luogo la delega ai direttori della presentazione della Riforma non ha garantito parità d'informazione nei diversi istituti, e questo per due motivi: dapprima *“ognuno metteva un po' del suo”* (Doc. 42, Par. 51) e, a dipendenza di quanto lui stesso aveva compreso della Riforma, centrava l'attenzione su un determinato aspetto della Riforma piuttosto che su un altro. In seguito la convinzione che ci metteva il direttore, il fatto di crederci o meno, ha inciso massicciamente sull'accettazione della Riforma da parte dei docenti. Un intervistato è molto esplicito a questo riguardo: *“[...] è chiaro se il direttore non ci crede, difficilmente ci credono gli altri [...]”* (Doc. 30, Par. 153). Un'altra citazione che va in questo senso: *“E a mio avviso, a questo livello, si gioca tanto della Riforma. Eh perché se il direttore è convinto e interviene in sede è un conto, se non è convinto e in un qualche modo non interviene in sede o non passa certe informazioni, certe riflessioni non possono avvenire.”* (Doc. 42, Par. 110).

La modalità di “presentazione a cascata” sembra essere giustificata solo dal fatto che il Gruppo strutture non poteva farsi carico da solo di questa attività. Ancora lo stesso intervistato: *“[...] Poi d'altronde per noi [Gruppo strutture] era impossibile fare una presentazione in tutti gli istituti [...]”* (Doc. 30, Par. 153).

La modalità di promozione è stata quindi analoga alla trasmissione di altre informazioni relative al funzionamento della scuola. La promozione è stata però vissuta come un evento sporadico di informazione che anche se ripetuto nei contenuti non è parte di una strategia unitaria *“di quello che è la Riforma se ne è*

parlato anche nell'ambito della, della direzione. Poi attraverso i documenti che sono stati pubblicati. E come è entrata è stata penso un plenum, dove il direttore un po' ha presentato, c'è stata discussione ... coscienti, perché ormai è da 25 anni che insegno, coscienti che di solito davanti a queste riforme che dire ... ancora come proposte così, alla fine, quando arrivano queste idee sul tavolo è perché sono già state decise. E come docenti, quando c'è una consultazione, si sta solo ad ascoltare. Questa è la sensazione che ... [...] che spesso hanno i docenti, cioè consultazione ma ... finta, perché poi delle osservazioni che vengono dai docenti c'è ben poco che viene raccolto ecco, così ... Questa è penso un po' la sensazione" (Doc 85 Par 8-12).

Secondo alcuni intervistati, se la Riforma fosse stata presentata unicamente dai membri del Gruppo strutture, si sarebbero potuti forse ottenere risultati migliori: *"E qui probabilmente si sarebbe dovuto fare in modo che fosse l'UIM per esempio, e quindi il capo dell' UIM a presentare in tutte le sedi, per esempio. Oppure un'équipe, l'équipe che aveva preparato la Riforma dove c'erano esperti, dove c'era Vanetta e dove c'erano anche dei direttori, che se fossero loro a presentarla nelle sedi dando proprio il giusto peso a tutti gli aspetti della Riforma.... Questo secondo me avrebbe dato dei risultati migliori."* (Doc. 42, Par. 51). Oppure: *"[...] qui riconosco che si dovrebbe fare di più... però come sempre il tutto è abbastanza legato alle risorse... non è che abbiamo persone che possono o che hanno dei tempi per poter divulgare, informare, ecc. ecc. Per cui ci si arrangia [...]"* (Doc. 34, Par. 242). Come è stato ricordato più sopra i docenti ritengono che un maggiore coinvolgimento del corpo docente nelle diverse fasi e anche nella promozione del progetto stesso avrebbe potuto fornire risultati più profittevoli. La percezione del fatto che i direttori siano stati esclusivamente dei canali di una informazione che non era stata digerita completamente è legata a un senso di impotenza rispetto ai cambiamenti in atto.

La promozione effettuata dagli esperti per lo scambio di informazioni e sviluppo è stata invece piuttosto efficace e ne viene riconosciuta l'utilità da parte dei docenti.

Per quanto concerne il nuovo Piano di formazione, elemento centrale della Riforma, la promozione fatta, soprattutto da parte degli esperti, è valutata positivamente, malgrado il tempo a disposizione per questa attività sia giudicato insufficiente. Secondo un intervistato *"[...] se vogliamo, il terreno a mio avviso è stato preparato abbastanza bene [...] abbiamo cercato di fare nel miglior modo il tutto [...]"* (Doc. 30, Par. 117).

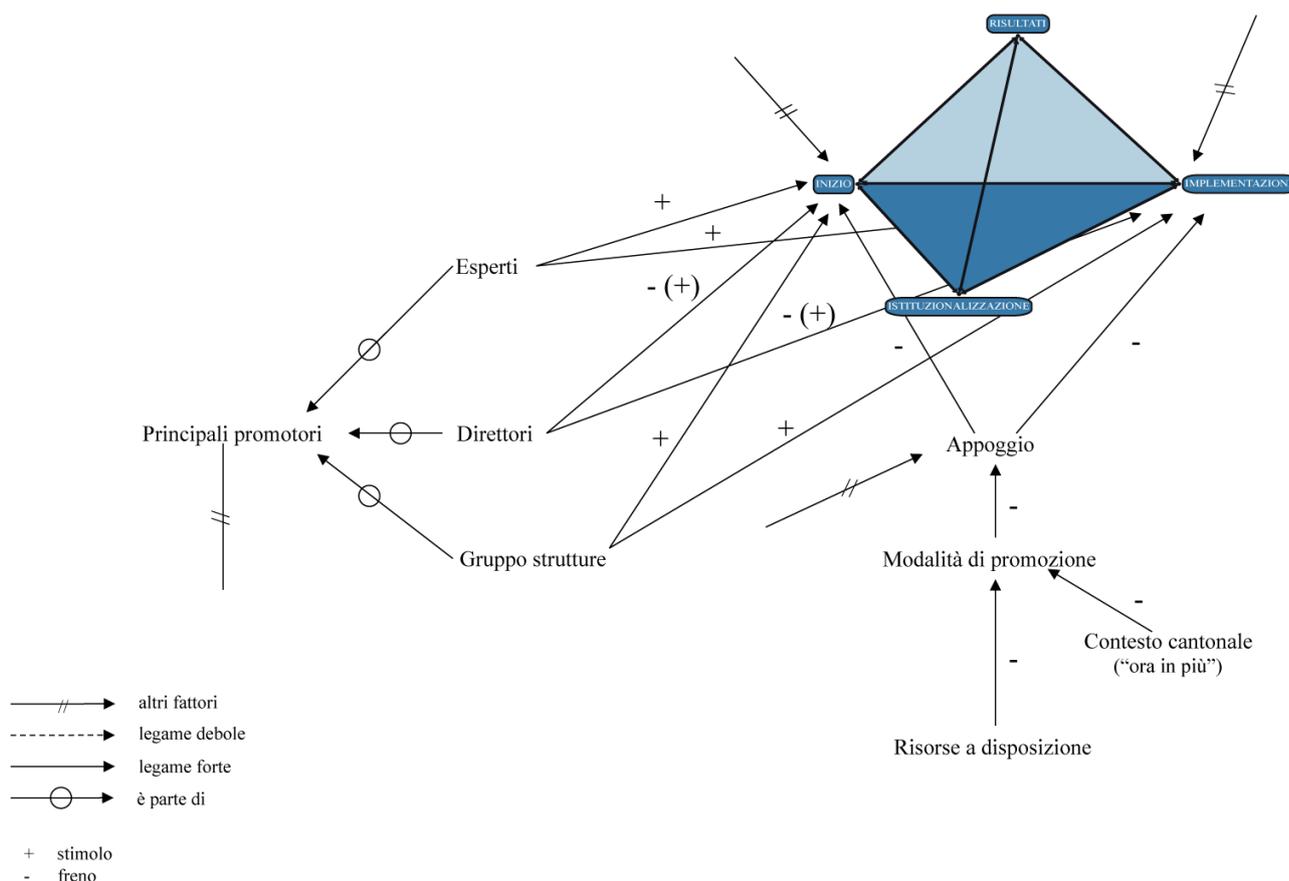
Si deve segnalare come la promozione da parte degli esperti sia stata legata essenzialmente alle dimensioni di contenuto disciplinare e agli effetti che la riforma poteva avere sulla disciplina: *"Noi abbiamo avuto occasione [...] di parlarne anche tra i colleghi che hanno avuto il primo ... per la prima volta questi laboratori di, di scrittura. Ne abbiamo parlato tra di noi in una riunione di materia e poi ne abbiamo parlato anche in presenza dell'esperto di italiano. E a detta di tutti, è stata una, positivo, un positivo cambiamento, per diversi aspetti che se vuole adesso possiamo considerare. Cioè, io vado a memoria... adesso ricordo quello che è stato detto [...] Il grande cambiamento è intanto questo: prima della riforma vi erano le ore di tronco comune, in italiano, e poi c'era quella che veniva chiamata l'opzione 1. Due ore settimanali nelle quali si svolgevano programmi particolari [...] Il cambiamento più rilevante è questo, che è... con l'introduzione dei laboratori, la classe viene divisa in due gruppi"* (Doc. 93, Par. 38-42).

In un'intervista emerge un aspetto interessante, che può essere in parte ricondotto alle caratteristiche del contesto locale. Secondo questo intervistato, ancora prima che il documento redatto dal Gruppo strutture in vista della consultazione fosse pubblicato e diffuso, e quindi ancora prima che iniziasse la promozione vera e propria, si percepiva già un certo malcontento, tradotto poi in rimproveri e critiche nei confronti delle proposte di Riforma. Queste reazioni, definite dall'intervistato come *"irrazionali"* (Doc. 32, Par. 48), sono da ricondurre al periodo di grande delusione e demotivazione in cui la Riforma è stata lanciata, caratterizzato dall'aumento di un'ora dell'onere lavorativo settimanale dei docenti come misura di risparmio decretata dal DECS. Una promozione iniziata con queste premesse non può essere attuata, secondo l'intervistato, in modo ottimale. Un intervistato esprime dei dubbi su come a volte si è proceduto alla presentazione della Riforma, nel senso che il Gruppo strutture ha dato per scontate certe informazioni che invece non lo erano: *"Ecco devo dire quello è stato molto, ... un momento molto di delusione [l'intervistato si riferisce alla fase della promozione della Riforma] se vogliamo, dove però ci si rende anche conto tante volte che quando si è dentro in una cosa da tanti anni, tante volte si perde forse di vista certe ... eh come si potrebbe dire, non si presta più attenzione a certe ... certe informazioni che si volevano dare che forse per noi [Gruppo strutture] erano scontate e invece non erano scontate. Tante volte quando si è dentro in una cosa si perde un po' di ... il contatto con la realtà vera e ci sono certe cose che forse se fossero state dette prima avrebbero semplificato la ... la presentazione ... soltanto che talmente dentro, talmente..."* (Doc. 30, Par. 131). La medesima impressione, come esemplificato dalle citazioni precedenti, è presente nei docenti. Come si ricordava infatti viene messa in dubbio la stessa competenza di quanti hanno partecipato nelle varie fasi al coordinamento e alla promozione: *"ci son delle cose che vengono proposte anche da persone che non sono poi così legate all'ambito scolastico, che non sanno cosa vuol dire insegna-*

re in una scuola media perché non hanno mai insegnato, o non hanno mai insegnato in una scuola media. E eh, non è chiaro fino a che punto conoscano tra l'altro gli adolescenti o gli allievi di scuola media" (Doc. 72, Par. 145).

Una promozione efficace deve riuscire a convincere i docenti e quadri scolastici dei vantaggi e del miglioramento che il cambiamento può portare. Alcuni intervistati sono dell'opinione che le strategie di promozione adottate abbiano fallito proprio su questo piano: "[...] poi forse qua è anche una delle sfide della Riforma, convincendo l'insegnante che quel che si vorrebbe fargli fare con la Ri-forma 3 è più appagante di quello che fa attualmente, e lì è una questione di bilancia, ... dire 'ma sì io investo lì se vedo dei riscontri, se non li vedo chi me lo fa fare', e io ho un po' l'impressione che la Riforma finora non è stata capace di fare, dire agli insegnanti i vantaggi che possono derivare dalla Riforma." (Doc. 38, Par. 210). Oppure: "[...] non si può cambiare un metodo di lavoro, di persone così tanto perché è bello e basta, bisogna proprio continuamente dimostrare che quello porta a dire il meglio e essere migliori nel proprio lavoro, quindi più contenti." (Doc. 33, Par. 185). La promozione della riforma non è stata percepita come esistente da parte dei docenti che hanno sentito la presenza di una comunicazione esclusivamente verticale. "Ma più che promossa [...] più che promossa è stata presentata, si è detto questo è così, insomma praticamente, dopo si è discusso tra tra tra di noi più che altro, più che d'altronde [...] non è che c'erano molti margini di, di discussione" (Doc. 94, Par. 20). La percezione di questa funzione unidirezionale non ha poi creato le condizioni per uno scambio di informazioni e per lo sviluppo.

Figura 10 - Schema sulla promozione



Sintesi

In generale, dal quadro scaturito dall'analisi, si può affermare che la promozione della Riforma ha incontrato diverse difficoltà e che spesso le modalità e le strategie adottate non sono state sufficientemente efficaci. Parte di queste difficoltà possono essere ricondotte alle limitate risorse a disposizione, che non hanno permesso ai promotori di poter dedicare tempo a sufficienza a questa delicata attività.

La promozione era affidata a diversi attori; l'impatto del loro operato sull'inizio e sull'implementazione della Riforma varia. L'impulso iniziale è stato dato dal Gruppo strutture, che ha influito fortemente sia sulla

fase iniziale che su quella di messa in atto della Riforma. Non sempre però le strategie adottate dal Gruppo sono state efficaci. Anche i direttori degli istituti scolastici hanno assunto un ruolo importante; le citazioni a questo riguardo lasciano intendere che la scelta di delegare ai direttori il compito di presentare la Riforma nei propri istituti non abbia garantito un'equa diffusione delle informazioni, in quanto le presentazioni fatte dai direttori dipendevano troppo sia dalla loro convinzione personale che dalla loro comprensione della Riforma. Il loro contributo nella fase di promozione non può quindi essere valutato in modo del tutto positivo. Infine gli esperti si sono occupati della promozione del nuovo Piano di formazione e della preparazione dei docenti; le considerazioni finora raccolte in questo ambito sono prevalentemente positive.

La percezione dei docenti del tema della promozione è marcata dalla difficoltà a percepire un disegno generale che abbia orientato il processo di riforma. La riforma appare come calata dall'alto senza che il territorio potesse interagire o modificare in alcun modo l'andamento. Una percezione, va detto, in parte contraddetta dai fatti: la R3 nasce infatti in parte da una vasta riflessione, svolta negli anni '90, che aveva coinvolto la totalità degli attori della scuola media. Nella fase di attuazione della Riforma, non è comunque stata percepita una reale promozione quanto piuttosto una comunicazione della riforma. Le discussioni che ne sono seguite sono state più a livello di gruppi di materia che di istituto, con differenze rilevanti tra di essi, ma anche tra le materie. Anche per quanto riguarda la presentazione da parte degli esperti non sempre c'è stata una discussione vera e propria: in alcuni casi si è trattato esclusivamente della presentazione del nuovo piano di formazione. La direzione ha assunto un ruolo importante nel comunicare le informazioni principali man mano che ne veniva a conoscenza, a volte con un aggiornamento periodico formalizzato. Più di un intervistato ha affermato di avere dei ricordi molto confusi e piuttosto vaghi su come è stata introdotta la riforma. Non vengono ricordate iniziative ad hoc per promuovere la riforma ma al limite dei momenti nei quali è stata sancita la sua esistenza.

Un discorso strettamente legato alla promozione dell'innovazione è quello dell'appoggio e del sostegno che verranno discussi successivamente. Nello schema l'appoggio è collegato alla fase iniziale e a quella di implementazione della Riforma; questo legame è definito come frenante, nel senso che l'appoggio è venuto a mancare da più parti e che spesso ha prevalso la resistenza. Sull'appoggio hanno influito sia il contesto cantonale in cui è avvenuto il lancio della Riforma, sia le modalità di promozione non sempre appropriate.

2.4 Appoggio

Un'innovazione, quando coinvolge dimensioni pedagogiche e didattiche, per avere successo deve poter beneficiare dell'appoggio attivo da parte degli insegnanti. Quest'ultimi devono quindi essere convinti della bontà e dell'utilità del cambiamento proposto, sostenerlo e favorirlo. Nel modello teorico il fattore dell'appoggio alla Riforma assume un ruolo importante sia nella fase iniziale che in quella dell'implementazione. Difficilmente una proposta di cambiamento che non venga sostenuta ha reali possibilità di successo. Il termine di appoggio ha, nel linguaggio comune, un'accezione positiva; in questa sede lo si intende tuttavia come un termine generale e "neutro", che può avere connotazione sia positiva sia negativa. Quest'ultima è indicata da termini come resistenza, scetticismo, critica, reazioni negative, rifiuto, chiusura, ecc.

In generale si può affermare che la Riforma non è stata né accolta né rifiutata in modo unanime; accanto a chi *"l'ha vista molto bene, c'è chi l'ha vista molto male"* (Doc. 30, Par. 136). Un po' sulla stessa lunghezza d'onda un altro intervistato definisce l'accoglienza iniziale della Riforma come *"tiepida, nel senso che c'era chi era... parecchio favorevole, chi era parecchio contrario... chi, come sempre in queste occasioni diceva: 'mah il problema grosso non è [...] quello di pensare a una Riforma della Scuola media [...], è quello poi di tradurre... determinati principi, determinati orientamenti nella realtà delle classi' [...]"* (Doc. 34, Par. 104). Mentre la prima citazione si riferisce alla condivisione o meno dei contenuti concreti del progetto di Riforma, la seconda sottolinea la consapevolezza che vi sia il rischio che la Riforma resti "solo sulla carta" e non abbia un riscontro reale all'interno della scuola. Nell'analisi dei dati del questionario è possibile rilevare come il 28 % dei docenti affermi di non aver accolto con spirito positivo i contenuti della riforma. È importante anche in questo caso rammentare come la raccolta dei questionari sia avvenuta a distanza di tempo dall'inizio della riforma e questo possa aver influito sulle percezioni dei soggetti coinvolti.

Un altro intervistato utilizza la metafora del "pollaio" per esprimere l'effetto immediato della Riforma sul sistema scolastico: *"[...] l'innovazione [è] come introdurre qualche cosa in un pollaio, tutte le galline starnazzano da tutte le parti e poi tornano a rimettersi esattamente sugli stessi posti dove erano prima..."*

Quest'immagine, credo che... magari è un po' eccessivamente negativa, ma non è molto lontana dalla realtà" (Doc. 31, Par. 71). Quest'atteggiamento può essere una manifestazione di una certa resistenza passiva da parte di molti dirigenti scolastici e insegnanti.

Il timore che la Riforma non sarebbe riuscita ad attecchire è stato espresso anche riguardo al Piano di formazione: *"Questo vale... l'ho già detto prima anche per la Riforma... diciamo il fulcro è stato il ripensamento, sottolineo ripensamento totale dei programmi, che non si sono nemmeno più chiamati programmi, ma Piano di formazione, ecco... Diciamo gli scettici dicevano 'ma sì, sì, sì tutto bello... però... vedrete che alla fine nelle classi si continuerà a fare quello che si faceva prima... ecco c'è un po' questo vorrei dire scetticismo [...]"* (Doc. 34, Par. 112).

Nell'ambito delle testimonianze raccolte nelle interviste le reazioni negative sono comunque state preponderanti. Già durante la fase di consultazione vi sono state numerosissime prese di posizione critiche, molto negative, anche *"molto violente e sgarbate"* (Doc. 30, Par. 123); esse provenivano sia dai quadri scolastici (direttori ed esperti in particolare) che dai docenti.

Negli studi di caso è emerso che i docenti hanno fornito fondamentale un appoggio passivo. La limitata percezione di cambiamento e la sensazione di una comunicazione verticale hanno contribuito a far sentire le persone non coinvolte nel processo in atto. Le resistenze si sono collocate soprattutto nella fase iniziale: *"Ma io mi ricordo... alcuni esperti si sono rivoltati, proprio hanno dato le dimissioni. Ecco adesso senza star qui, o hanno criticato... dietro le quinte ci son state molte critiche, però d'altra parte, se viene presa una decisione del genere va bene discutere, forse ecco, si sarebbe potuto lavorare un po' di più prima"* (Doc. 88, Par. 125). Mentre nella messa in opera successiva si è trattato principalmente di una scarsa condivisione e quindi di una accettazione per autorità. Quando è stata presentata inizialmente la riforma i docenti non hanno partecipato in modo entusiastico al cambiamento. Probabilmente anche la lunga gestazione della riforma stessa aveva smorzato gli animi riguardo la possibilità di cambiamento che vi era insita. Alcuni timori relativi alla trasformazione progettata senza che i docenti fossero stati coinvolti in fase di progettazione o di valutazione degli impatti emerge infatti in modo piuttosto frequente: *"Si era stata presentata al plenum da parte del direttore mi sembra. Però il plenum non aveva, come si dice, non è che l'abbia accettata con grande entusiasmo [...] eh credo che il, il nostro presidente del plenum abbia scritto una lettera al direttore Vanetta, proprio per chiedere addirittura di sospendere la riforma, la griglia oraria, ho qui proprio la lettera, di rivedere il progetto magari, e poi di avviare una sperimentazione in alcune classi pilota in modo, in modo da valutare in meglio poi, quello che sarebbe capitato"* (Doc. 66, Par. 8).

Una certa resistenza opposta alla Riforma è probabilmente legata all'impegno richiesto per l'attuazione dei principi e delle pratiche introdotti: la mancanza di abitudine a lavorare per progetti, il lavoro amministrativo supplementare, l'applicazione del nuovo Piano di formazione e la necessità di modificare alcune pratiche in classe hanno provocato parte della resistenza che ha contraddistinto l'accoglienza della R3. Il discorso dell'impegno richiesto non è comunque limitato alla fase di accettazione della Riforma, ma lo si ritrova spesso nei documenti e nelle citazioni riguardanti la fase di implementazione.

Un'altra ragione alla base della resistenza è legata al fatto che fra i docenti vi è l'impressione che all'interno della scuola si debba continuare a cambiare, senza avere il tempo di assimilare le novità introdotte. Un intervistato esprime bene questo atteggiamento, citando quanto sentito da un collega docente: *"[...] ma io delle riforme me ne faccio un baffo perché tanto cambiano sempre. Faccio sempre quel che voglio, appunto se devo seguire le riforme mi trovo a dover continuare a cambiare, io faccio sempre quello che voglio."* (Doc. 41, Par. 211). Questa dimensione emerge in maniera speculare anche all'interno delle sedi. Il cambiamento, ove è avvenuto, lo ha fatto sotto traccia e quanti desideravano mantenersi nel medesimo orientamento o agire come in precedenza hanno continuato a farlo: *"io credo che, certi docenti non si sono accorti che c'è stata la Riforma, continuano a insegnare e, e a valutare come si faceva prima, altri, se ne sono accorti, hanno cercato di modificare, proprio in funzione della Riforma, io credo che invece la maggioranza non si è resa conto del cambiamento che in realtà ha fatto"* (Doc. 103, Par. 7).

L'importanza dell'appoggio alla Riforma da parte delle istanze politiche e istituzionali è sottolineata in alcuni documenti iniziali, come ad esempio in "Scuola media. Idee e lavori in corso 1", dove si afferma: *"I cambiamenti della scuola riguardano la società nel suo insieme. Se si vogliono avviare cambiamenti nella Scuola media e nella scuola dell'obbligo ticinese, allora è indispensabile una forte legittimazione sociale e politica. I buoni risultati ottenuti negli ultimi due decenni dalla scuola dell'obbligo a seguito delle riforme degli anni '70 tendono ad offuscare la sensibilità verso i nuovi bisogni emergenti imposti dalle profonde trasformazioni evocate alla tesi 1. La legittimazione è sinonimo di discussione e condivisione sociale, ma anche di coinvolgimento e sostegno politico. Solo in questo modo si possono liberare le risorse morali, umane e, non da ultimo, finanziarie per un'opera che va ben oltre i limiti interni della scuola, delle sue*

strutture, del suo ordinamento e del suo funzionamento pedagogico-didattico." (Doc. 4, Par. 48). Nelle interviste vi sono alcuni accenni a come il progetto di Riforma sia stato sostenuto a livello politico-istituzionale. Anche in questo caso le opinioni divergono. Alcune affermazioni sottolineano il ruolo positivo assunto dalla direzione del DECS: *"io devo dire che è stato un bell'appoggio"*. (Doc. 33, Par. 197) oppure: *"[...] a livello dipartimentale la si è sostenuta e... per cui anche perché credo che sostanzialmente si recepiva abbastanza bene che dei cambiamenti dovevano... essere apportati. [...]"* (Doc. 34, Par. 126). Altre citazioni rivelano invece come l'appoggio a questo livello non sia sempre stato sufficiente. I motivi alla base di queste opinioni più scettiche riguardano in particolare la sensazione avvertita dal Gruppo strutture che il lavoro svolto non interessasse veramente i vertici del Dipartimento.

Sebbene nel complesso, come detto sopra, gli esperti abbiano tendenzialmente giocato un ruolo positivo nella promozione della riforma, non per tutti è stato così. Vi sono alcune affermazioni molto forti sulla posizione assunta da taluni esperti nei confronti della Riforma. Mentre le valutazioni più critiche sono state espresse dai membri del gruppo dei decisori i docenti hanno riportato delle opinioni più positive. Un esempio del primo caso è il seguente: *"Gli esperti di materia hanno fatto la guerra, ecco, per dire"* (Doc. 33, Par. 63) mentre da parte dei docenti gli esperti stessi risultano gli snodi di applicazione: *"Cioè so che si son fatti degli incontri, so che cioè è stato dato del materiale, so che ne abbiam discusso assieme in sede, però al di là di questo, vabbè poi noi come materia ne abbiam discusso con, con gli esperti, questo sì"* (Doc. 84, Par. 15). Il loro timore sarebbe stato che, con la nuova visione della scuola della Riforma, la dimensione dell'insegnamento della materia, del "sapere vero" andasse in secondo piano.

Numerose anche le citazioni riguardanti i direttori, una ad esempio lascia trasparire molto bene l'atteggiamento assunto all'interno del collegio dei direttori: *"Se guardo al plenum dei direttori qui c'è una netta divisione tra chi accetta tranquillamente la Riforma e ci crede e chi non l'accetta. Quindi però non lo dice, cioè non è che si oppone alla Riforma, fa resistenza passiva se vuoi. Segue, senza però una grossa convinzione. E questo secondo me è molto pericoloso [...]"* (Doc. 42, Par. 107). L'idea della resistenza passiva come strategia adottata da parte di alcuni direttori è presente più volte: *"Ma si vedevano che non seguivano, insomma, detto male... se avessi dato loro un compito per la prossima volta, di riflettere un po', non l'avrebbero fatto. In questo modo erano di-chiarati contro. Non partecipavano alle discussioni oppure... un gesto molto banale guardavano l'orologio, insomma. Questo vuol dire che non attecchiva insomma... non eran presi"*. (Doc. 33, Par. 123).

Sia per quanto concerne gli esperti che i direttori d'istituto questa espressione di rifiuto non può comunque essere generalizzata, in quanto fra i quadri scolastici vi erano anche dei sostenitori della Riforma.

Come fra i quadri scolastici, anche fra i docenti la Riforma non è stata accolta in maniera unanime: accanto a chi l'ha accettata *"[...] perché c'è gente che ci crede nelle cose belle"* (Doc. 33, Par. 95), *"ci sono dei docenti che fanno ostruzionismo"* (Doc. 30, Par. 113). Come già accennato in precedenza, l'identificazione dei docenti con la propria materia ha assunto un ruolo determinante nell'accettazione o meno della Riforma da parte dei docenti. Alcuni intervistati - ma lo stesso di-scorso lo si ritrova anche nel documento *"Scuola media. Idee e lavori in corso 1"* (Doc. 4, Par. 46) - indicano come questa Riforma ha luogo in un periodo di forte ricambio generazionale fra il corpo insegnante. Anche se, come sottolinea un intervistato a questo riguardo, *"[...] non si può mai generalizzare un atteggiamento [...]"* (Doc. 38, Par. 44), nell'opinione di alcuni intervistati l'appoggio nei confronti della Riforma varia sovente a dipendenza dell'anzianità di servizio dei docenti: *"Diciamo che in generale da parte dei docenti di una volta tra virgolette il consenso c'è poco. Mentre da parte dei giovani è più che un consenso, quasi un consenso a denti stretti ecco"* (Doc. 94, Par. 65).

Fra i docenti più anziani è presente un sentimento di *"[...] stanchezza vera, non il fannullone, la stanchezza vera, non più sentirsi in grado di sopportare una Riforma di modi di fare ecco, un cambiamento tecnico, diciamo così no, metodologico, profondo, [...]"* (Doc. 33, Par. 86). Si tratta dei docenti che hanno vissuto gli inizi della Scuola media, docenti *"[...] della vecchia generazione [...] c'è stato un po' un rifiuto, una certa resistenza a rimettersi in gioco, e rimettersi in gioco vuol dire comunque investire di più, vuol dire... modificare della routine, vuol dire uscire da... così... da zone di sicurezza per andare verso magari delle situazioni più imprevedibili che richiedono anche al docente dei cambiamenti."* (Doc. 38, Par. 44). Per i docenti più giovani invece *"non è lo stesso il vissuto, perché per loro è qualcosa di nuovo"* (Doc. 38, Par. 44). Secondo un intervistato alla base del diverso sostegno dato alla Riforma da parte delle diverse generazioni di docenti, vi è il fatto che i più anziani sono *"più individualisti"*, rispetto ai più giovani che *"sono già abbastanza abituati... a lavorare in gruppo, a scambiarsi materiali, e sono forse i più entusiasti, più contenti, [...]"* (Doc. 37, Par. 415). Il diverso atteggiamento assunto da docenti giovani e docenti anziani ha portato "noi per esempio come esperti a lavorare in modo molto più vicino alle esigenze che questi giovani insegnanti avevano, ma allo stesso tempo anche a prepararli meglio, a inserirli meglio in questo

discorso di Riforma. Magari alcuni docenti anziani, più tradizionali, hanno detto: *“va beh questa è una Riforma che in ogni modo non mi tocca, per cui fra un paio d’anni sono fuori [...]”* (Doc. 39, Par. 51).

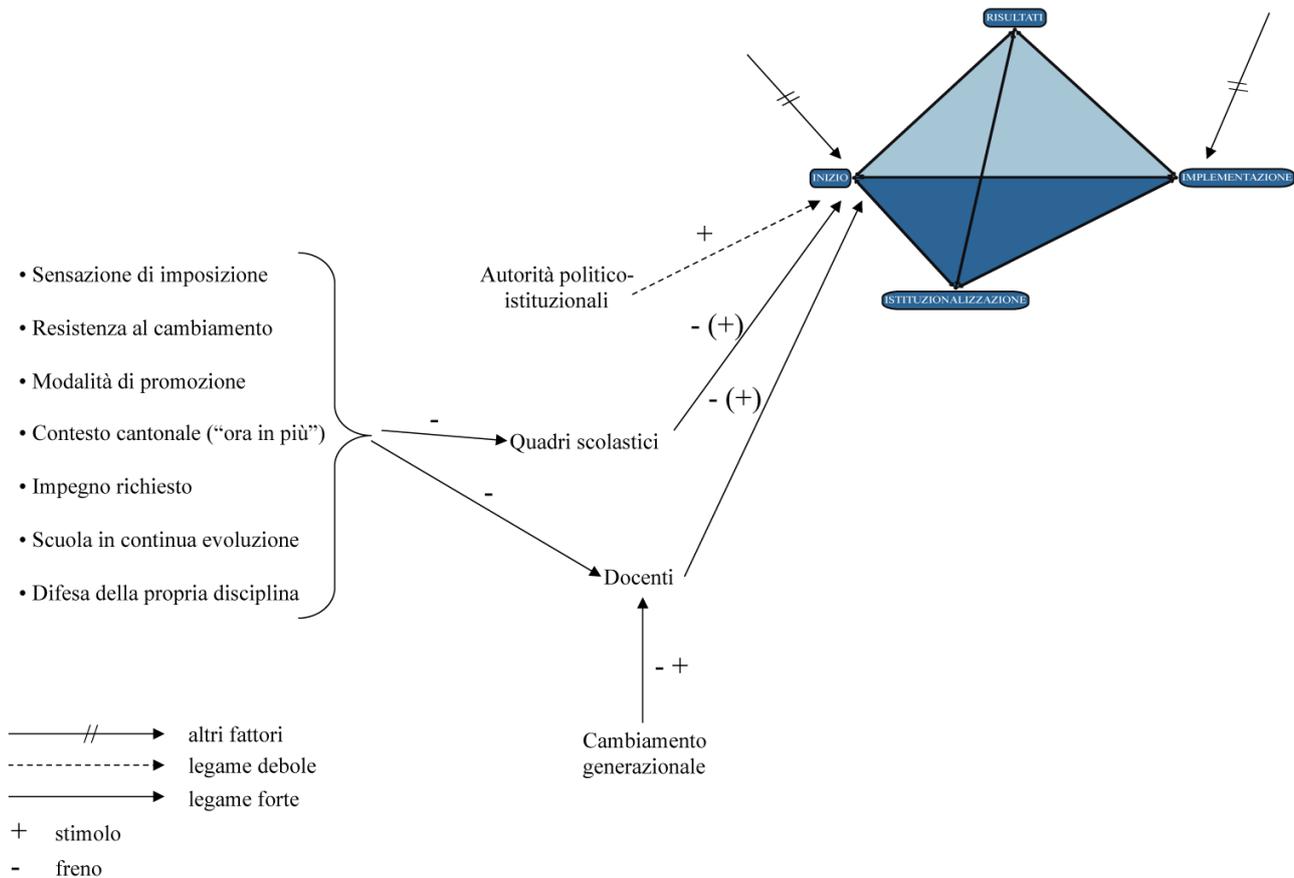
Le forme di resistenza da parte degli istituti scolastici sono state differenziate. La responsabilità della mancanza di comunicazione e della gestione non coordinata del processo viene però sempre collegata con il gruppo di guida della istituzione in questo senso le persone che si sono trovate a fare da catena di trasmissione negli istituti hanno potuto svolgere il loro compito seppure in una atmosfera non sempre collaborativa: *“in effetti c’era un po’ un fermento come è avvenuto proprio a livello... a livello cantonale eh... qualcuno proponeva addirittura una non entrata in materia al momento in cui avrei dovuto presentare al ... presentare il progetto al al plenum, anche perché c’era questa sensazione di non essere stati consultati, di non essere stati coinvolti in qualcosa che venisse proprio solo calato dall’alto, e poi in realtà ho potuto fare la mia presentazione da lì abbiamo un po’ cominciato a cercare di adeguarci, con una certa fatica devo dire, ma non con grossissime resistenze”* (Doc. 62, Par. 12). Il processo che hanno seguito i docenti è stato di adeguamento rispetto a quanto richiesto limitando, per quanto reso possibile dal rispetto delle norme, il cambiamento rispetto alla situazione precedente.

Negli studi di caso non emerge la presenza di un appoggio alla riforma precedente alla sua messa in opera. I docenti infatti, come riportato più sopra, ricordano di essere venuti a conoscenza dei contenuti della riforma stessa nel momento in cui gli è stata comunicata dai direttori all’interno del plenum. La posizione che è stata presa prevedeva una partecipazione passiva. I docenti si sono sentiti prevalentemente oggetto della riforma e non soggetti della stessa.

Una parte consistente dei passaggi dei documenti codificati con il termine di “appoggio” riguarda le reazioni suscitate dai cambiamenti della griglia oraria e più in particolare di quelle discipline che sono state toccate dalla Riforma o per le quali il progetto iniziale di Riforma prevedeva un cambiamento (ad esempio cambiamento del numero di ore d’insegnamento settimanale oppure l’introduzione di nuove forme d’insegnamento). A questo riguardo si può affermare che la R3 non sia stata accolta, rispettivamente rifiutata, nel suo insieme, ma piuttosto in modo settoriale. Essa comprende infatti una serie di cambiamenti sia sul piano strutturale che su quello dell’insegnamento e dell’apprendimento, ma è soprattutto la parte strutturale, e la griglia oraria in particolar modo, che ha concentrato su di sé gran parte dell’attenzione e delle considerazioni degli attori della scuola. Tutti i passaggi riguardanti questo ambito possono essere riassunti con la seguente citazione: *“Ma diciamo, se guardiamo dal docente, il docente l’unica cosa che guardava era l’orario, la griglia oraria cioè. Bisogna ammetterlo, alcuni docenti hanno aperto... la prima cosa che guardavano era ‘ah, abbiamo ancora le stesse ore allora va bene. Eh, manca un’ora ... allora subito ... perché e per come.”* (Doc. 30, Par. 165). Alla base di questa reazione vi era la volontà, da parte di alcuni gruppi di materia in particolare, di difendere la propria disciplina da qualsiasi cambiamento proposto: *“[...] la Riforma prevedeva molti cambiamenti, così sulla carta. Che erano dei cambiamenti... quelli che si sono visti di più sono stati dei cambiamenti strutturali, cioè il cambiamento della griglia oraria. E quindi tutto quello che è successo in seguito, vale a dire dibattiti, discussioni, reazioni si sono concentrati soprattutto su questo aspetto. E questo è stato un male. È stato un male perché quindi si sono mossi così i gruppi di materia per difendere il proprio praticello insomma, il proprio territorio. Quindi se penso alla matematica, per la matematica si prevedeva di far saltare i livelli per esempio, cioè i corsi A e i corsi base. Si prevedeva una diminuzione di un’ora della matematica, dell’insegnamento della matematica e qui c’è stata proprio una rivolta da parte di questi gruppi di materia con prese di posizione abbastanza forti, talmente forti che poi hanno avuto quello che volevano, hanno ottenuto quello che volevano, no.”* (Doc. 42, Par. 39-41) Per la matematica, diversi intervistati non hanno esitato a descrivere la situazione utilizzando termini molto forti, come ad esempio: *“[...] reazione di irrigidimento”* (Doc. 32, Par. 56), di *“guerra aperta”* (Doc. 33, Par. 134) che hanno fatto sì che *“[...] la matematica [sia] rimasta intoccabile”* (Doc. 30, Par. 140).

I cambiamenti nell’ambito dell’insegnamento delle lingue hanno suscitato chiaramente molte reazioni. L’obbligatorietà dell’inglese e il passaggio a materia facoltativa del francese non hanno fatto l’unanimità: molte le voci critiche che si sono levate anche nelle interviste svolte. Al contrario di quanto si poteva pensare, alla comprensibile delusione da parte degli insegnanti di francese, non è corrisposto un totale entusiasmo da parte degli insegnanti d’inglese. Infatti, la soddisfazione di aver raggiunto lo statuto di materia obbligatoria è stata moderata dal fatto che per l’inglese non sono previsti corsi attitudinali e base, bensì gruppi eterogenei ad effettivi ridotti. Le prove linguistiche 2007, 2008 e 2009 hanno permesso di valutare gli esiti di questa modalità d’insegnamento.

Figura 11 - Schema sull'appoggio



Sintesi

L'interpretazione data dai differenti attori dell'appoggio ricevuto dalla Riforma non è stata unanime. I decisori ritengono che, accanto a poche persone che l'hanno sostenuta, ve ne siano state molte altre (la maggioranza) che hanno reagito negativamente. Essi ritengono che una serie di fattori abbia influito, prevalentemente in modo negativo, sulla posizione nei confronti della Riforma degli attori del sistema scuola, in particolare docenti e quadri scolastici. Per quanto riguarda i docenti intervistati si deve fare riferimento alle scuole considerate ed in queste l'atteggiamento riguardo all'appoggio alla riforma è comunque diversificato. La valutazione più diffusa è legata ad una sorta di resistenza passiva rispetto ai contenuti e alla modalità di implementazione della riforma stessa. Viene percepita una mancanza di condivisione della sostanza e degli obiettivi della riforma. Gli intervistati riportano quindi un atteggiamento di rassegnazione rispetto a delle indicazioni non condivise e arrivate dall'altro. Dove gli istituti hanno scelto di ingaggiarsi maggiormente l'atteggiamento è invece più proattivo, anche se permane una percezione di estraneità e passività.

La sensazione molto presente fra i docenti è quella di dovere sottostare a un'imposizione calata in modo artificioso dall'alto e di non essere stati coinvolti. Diversi altri fattori vengono citati sia dall'uno sia dall'altro gruppo come fonte di scarso entusiasmo: la resistenza riconducibile alla "paura del nuovo", le strategie di promozione non efficaci, il momento scelto per l'avvio della Riforma - caratterizzato dall'introduzione di un'ora in più all'orario settimanale dei docenti - l'impegno supplementare richiesto per la messa in atto delle novità e il fatto che la continua evoluzione della scuola non lasci il tempo per assimilare e fare proprie le novità. L'elemento più ricorrente, come causa dichiarata, nei documenti analizzati si riferisce comunque al peso assunto dalla "difesa della propria disciplina", nel senso che il fatto che una determinata disciplina avesse, nel progetto di Riforma, subito o meno cambiamenti, era spesso determinante per l'atteggiamento assunto nei confronti della Riforma da parte dei "rappresentanti" delle diverse discipline.

In riferimento ai docenti si è constatato come spesso veniva citata, sia nei documenti ufficiali sia nelle interviste, la questione del cambio generazionale a cui la Scuola media è attualmente confrontata e lo sarà per i prossimi anni. Questa dimensione sembra avere un impatto importante sia sul sostegno alla Riforma sia, con ogni probabilità, sull'implementazione e la messa in pratica dei principi della Riforma. In generale

(anche se non si può assolutamente generalizzare questa tendenza), è stato più volte sottolineato come siano i docenti con più anni di esperienza ad aver fatto maggiore resistenza rispetto alla applicazione della Riforma.

2.5 Coinvolgimento

Il coinvolgimento è strettamente legato alla comunicazione, ma va oltre, in quanto si riferisce al processo secondo cui gli attori sono implicati in prima persona nella Riforma, sia nella fase iniziale che in quella di implementazione. È possibile ad esempio avere una comunicazione unidirezionale, che non coinvolge realmente gli attori, oppure le autorità possono decidere di coinvolgere attivamente gli attori sin dal processo di definizione della riforma.

A questo aspetto è stata data molta importanza soprattutto nei documenti iniziali: una riforma che non coinvolge i diversi attori del sistema scolastico sin dall'inizio, dando loro la possibilità di esprimere le loro opinioni in merito, fare conoscere le esperienze svolte e contribuire attivamente all'ideazione e alla realizzazione del progetto corre il rischio di non trovare il sostegno necessario per essere realizzata. Fra quanto contenuto su questi temi in diversi documenti (ad esempio Doc. 1, Doc. 2 e Doc. 17) e quanto raccolto in alcune interviste, vi è tuttavia una chiara discrepanza, che è stato interessante analizzare in modo più approfondito nel materiale raccolto durante gli studi di caso.

Come appena detto, i documenti ufficiali insistono molto sull'importanza del coinvolgimento, nella fase di ideazione, di tutti gli attori del sistema, utilizzando spesso, in riferimento alle componenti scolastiche, espressioni come *“assumere un ruolo attivo contribuendo in prima persona”* (Doc. 17, Par. 95), *“coinvolgimento e fattiva collaborazione”* (Doc. 2, Par. 567), *“coinvolgimento e ruolo attivo”* (Doc. 17, Par. 76). I documenti si riferiscono anche spesso alle diverse consultazioni che hanno avuto luogo, che rappresentano un tassello fondamentale nella costruzione del progetto di Riforma, e che hanno dato a tutte le persone interessate la possibilità di esprimersi su contenuti e proposte. Malgrado le possibilità realmente date agli attori del sistema di esprimersi, alcuni dei decisori intervistati riportano l'impressione raccolta soprattutto fra i docenti secondo cui la Riforma sia un progetto *“deciso e imposto dall'alto: “[...] Per esempio una critica era che era una Riforma arrivata dall'alto, no. E tutti si dimenticavano che negli anni '90 c'è stata una grossa riflessione, cioè questa Riforma arrivava proprio da una riflessione, come dicevo prima, portata avanti da tanti ambiti e settori della scuola e anche fuori. E questo non è stato, secondo me, sufficientemente sottolineato.”* (Doc. 42, Par. 59). Vi è l'impressione che, malgrado le possibilità di prendere posizione nei confronti delle proposte di cambiamento contenute nei diversi documenti messi in consultazione, gli attori non si siano sentiti sufficientemente implicati e presi in considerazione. È possibile, come ha affermato un intervistato, che si sia insistito su procedure di coinvolgimento più formali, mentre il coinvolgimento reale, quello che permette *“[...] di inserirsi positivamente in questa prospettiva di innovazione”* e di *“[...] [avere] la percezione che [i docenti] stanno lavorando anche loro insieme a noi [esperti] in questa fase di cambiamento [...]”* (Doc. 39, Par. 96) non sia stato sempre realizzato. Negli studi di caso la percezione da parte dei docenti è di un mancato coinvolgimento della scuola *“reale”* nel processo di formalizzazione della Riforma: *“ho l'impressione che questa Riforma in generale sia stata troppo pensata a tavolino e non abbastanza eh... lavorata con chi ci vive nella scuola tutti i giorni e che quindi poi vede le conseguenze pratiche di certe decisioni che magari in teoria sembrano bellissime, poi però quando si cerca di applicarle non funzionano”* (Doc. 89, Par. 108). Come ricordato più sopra, nella parte relativa alla comunicazione, questa sensazione di mancanza di coinvolgimento si spinge sino a integrare anche i direttori. I docenti hanno sentito le informazioni come arrivare senza preavviso ed a loro è stato esclusivamente chiesto di adeguarsi a delle decisioni prese a prescindere dalla loro opinione: *“forse perché sono cose che comunque noi subiamo queste riforme perché è raro che noi abbiamo voce in capitolo per queste riforme [...] non siamo stati consultati secondo me come corpo docenti, come collegio dei docenti, cosa ne pensate voi docenti se... sono sempre un po' tutte riforme che cadono dall'alto”* (Doc. 82, Par. 313). I dati raccolti con il questionario in un periodo temporale successivo sono, anche in questo caso, più positivi: un po' più della metà dei docenti ammette di essersi sentito coinvolto adeguatamente nella Riforma.

Un discorso analogo può essere fatto per quanto concerne il coinvolgimento nella fase di implementazione. Se da un lato i documenti precedenti la realizzazione della Riforma sottolineano la centralità del contributo attivo e concreto degli attori scolastici nella realizzazione di progetti e nella messa in atto delle novità introdotte, dall'altro dai rapporti dei *“capi-asse”* traspare come i progetti in corso negli istituti riescano a coinvolgere solo un numero limitato di docenti e di classi e non si diffondano in tutto l'istituto e ancor meno in altri istituti. Per esempio in un rapporto si legge: *“Le iniziative lodevoli e anche interessanti che si realizzano in ambiti limitati (gruppi di classe per esempio) lasciano tracce nelle competenze dei docenti*

coinvolti, ma non si estendono ad altri. Il rischio è che le esperienze si perdano e debbano essere reinventate da altri negli anni seguenti; alcune iniziative si riproducono da tempo, coinvolgono un gruppo di docenti che si modifica poco, e non riescono a coinvolgere ambiti più larghi.” (Doc. 14, Par. 147-148).

Due ulteriori citazioni riassumono la discrepanza appena descritta, soprattutto per quanto concerne il coinvolgimento dei docenti. La prima è contenuta nel “Rapporto sull’implementazione della Riforma: il lavoro del gruppo operativo nell’anno 2005/06”: *“Quando poi sono in gioco non solo riforme strutturali, ma anche un’evoluzione delle pratiche di insegnamento si tratta di mettere in conto tempi lunghi e la necessità di un coinvolgimento diretto degli attori nel processo di evoluzione.”* (Doc. 7, Par. 13). La seconda è una citazione tratta da un’intervista: *“[...] Allora ci sono sempre dei gruppi di docenti, delle persone che sono molto coinvolte e che attorno a questo lavorano... e che, di fatto, promuovono, realizzano parte almeno delle intenzioni. Ma c’è sempre una larga maggioranza che eh... non viene minimamente toccata da questa situazione. [...]”* (Doc. 31, Par. 62). Fra gli esperti di materia intervistati vi è la convinzione che i docenti debbano essere coinvolti realmente, e non solo formalmente, e questo lo si fa *“discutendo, stimolando, dando delle idee [...]”* (Doc. 41, Par. 124). Il coinvolgimento dei docenti passa dal coinvolgimento degli esperti: *“[...] se si riesce a coinvolgere gli esperti, poi gli esperti hanno maggior possibilità di far passare questo ai docenti, se invece lavora ... un pezzo di una sede, l’altra parte di sede non sa neanche cosa sta succedendo. A maggior ragione la sede accanto non ha niente”* (Doc. 37, Par. 334). I risultati dei progetti svolti nelle scuole così come i rapporti redatti sono rimasti poco conosciuti nelle altre sedi. Queste esperienze svolte risultano quindi essere delle parti poco riconosciute nel tessuto scolastico nel suo insieme. In questo senso si deve leggere quanto nel 2007 è stato affermato riguardo la conoscenza dei risultati del gruppo di lavoro sulla valutazione (gruppo trasversale alle discipline): *“Forse è una questione di tempistica ma, per adesso non si è visto come da questi gruppi di lavoro, che avranno redatto dei rapporti sicuramente ma che non è sufficiente redigere poi bisogna anche, in un qualche modo trovare il modo di diffonderli, di farli conoscere, di aprire una discussione con i docenti, perché se rimangono solo dei rapporti su carta la maggior parte dei docenti non li legge neanche [...] Se si vuole far passare un messaggio del genere bisogna veramente pubblicizzarlo ma, questo mi sembra”* (Doc. 75, Par. 48). Il ruolo che viene riconosciuto a sé dai docenti è quindi un ruolo fondamentalmente passivo rispetto all’informazione e alla partecipazione. Non viene infatti ricercata quanto invece attesa.

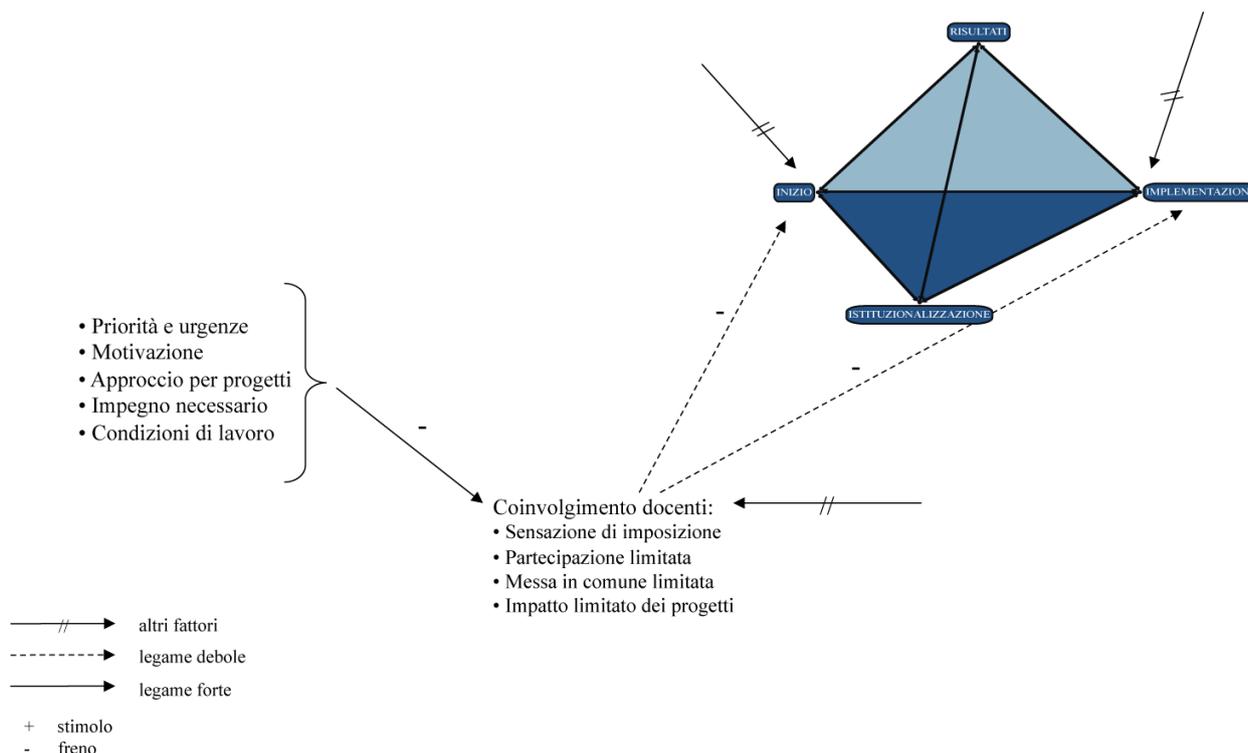
Emerge quindi abbastanza chiaramente come il coinvolgimento del corpo insegnante non sia stato soddisfacente. Ad eccezione dell’implementazione del nuovo Piano di formazione, che ha necessariamente implicato tutti i docenti di tutte le discipline, assistiti dagli esperti di materia, l’attuazione di progetti riguardanti gli altri assi tematici hanno interessato gruppi ristretti e isolati di docenti. Un intervistato esprime chiaramente questa situazione: *“[...] perché è veramente un gruppuscolo che sta portando avanti qualche cosa nell’ambito della R3”* (Doc. 36, Par. 236). Inoltre le esperienze sembrano avere un impatto solo sulle persone che vi partecipano direttamente. Nel rapporto di un asse tematico è espresso chiaramente come: *“L’evoluzione auspicata verso un maggior coinvolgimento di persone nell’istituto non si è ancora realizzata. I progetti continuano ad avere un valore molto locale e personale. È anche a seguito di queste indicazioni, che il gruppo operativo e l’UIM hanno richiesto agli istituti di presentare progetti più definiti fin dall’inizio e di valutare la possibilità di valorizzare progetti che coinvolgano più forze all’interno di uno stesso istituto.”* (Doc. 14, Par. 141).

I motivi di questo mancato coinvolgimento della “base” sono diversi e si rifanno in parte ai temi accennati all’inizio di questo paragrafo. Un argomento spesso presente riguarda le “urgenze e le preoccupazioni” con cui docenti e direttori sono costantemente confrontati e che lasciano poco spazio - per altro già considerato molto ridotto a causa della compattezza e dei ritmi pressanti dell’anno scolastico - ad attività che esulano dalla quotidianità dell’insegnamento. Secondo un intervistato, l’insufficiente partecipazione del corpo docente è riconducibile al fatto che: *“[...] il mestiere di insegnante è quello della quotidianità, perché io domani mattina devo entrare in una classe e devo fare lezione, ed è più facile che io pensi alle lezioni che ho domani che non ai cambiamenti della scuola [...]”* (Doc. 38, Par. 209).

Il discorso del coinvolgimento dei docenti è strettamente collegato ad altri temi incontrati nelle analisi, alcuni dei quali verranno discussi in altri capitoli di questo rapporto, come ad esempio l’impegno necessario, la mancanza di abitudine a “lavorare per progetti”, le condizioni di lavoro, ecc. L’attenzione dei docenti è quindi spesso più concentrata sulla pratica quotidiana e sulle implicazioni che vi sono che non sul disegno generale. Nel considerare queste cose non si deve dimenticare che però la lettura che i docenti hanno dato della Riforma è prevalentemente di un atto privo di implicazioni se non su alcune materie e sulla griglia oraria. Questo riconduce ad una lettura molto pragmatica del materiale della Riforma, il che permette di comprendere le ragioni di un’interpretazione in questa direzione: *“mi tocca molto di striscio, anzi, forse poco o niente perché griglia oraria non è stata toccata non, programmi così dico al di là della riforma dei programmi ma non è, non l’ho vissuta... Penso che sia un problema che ha riguardato molto di*

più matematica, cioè le materie prima di tutto a livello e, altri coinvolgimenti adesso di materia non, non ne ho in mente, anche perché ho sollecitato i colleghi a riferirmi se avessero, delle cose che, che volevano che avessi, che che dicessi oggi appunto ma nessuno si è fatto vivo, per cui ho anche l'impressione appunto che venga vissuto molto, cioè che sia una cosa che passa via ad alta quota rispetto a quello che è la nostra realtà in sede, di lavoro, diciamo sul campo” (Doc. 68, Par. 10).

Figura 12 - Schema sul coinvolgimento



Sintesi

Malgrado la grande importanza attribuita nei documenti iniziali al coinvolgimento attivo dei diversi attori del sistema scolastico in tutte le fasi della Riforma, la descrizione della realtà fatta dagli inter-vistati e presente in alcuni rapporti sui differenti assi tematici lascia al contrario intendere una debole partecipazione reale. Ciò ha esercitato un effetto frenante sia per l'inizio sia per l'implementazione della Riforma.

La maggior parte dei riferimenti trovati concerne i docenti: nelle fasi iniziali della Riforma essi non si sono sentiti sufficientemente coinvolti, mentre durante l'implementazione la loro partecipazione a progetti d'innovazione o di sperimentazione relativi ai differenti assi tematici è stata numericamente modesta. Inoltre i progetti svolti hanno un impatto quasi esclusivamente sulle persone che vi partecipano direttamente e la messa in comune delle esperienze fatte è limitata.

Diversi i motivi che possono aver causato questa situazione, tra gli altri: l'impegno supplementare richiesto, le condizioni di lavoro, le motivazioni personali, l'approccio "per progetti", le priorità e le urgenze che caratterizzano la giornata lavorativa dei docenti. Di particolare rilevanza è poi il fatto che la riforma in sé non sia percepita come rilevante dalla maggior parte dei docenti che in diversi casi afferma che non sia stato modificato nulla che non fosse già in via di modifica. Il corpo insegnante afferma di non essere stato coinvolto in alcun modo e di aver ricevuto queste modifiche come provenienti dall'alto senza che vi fosse la possibilità di negoziarne l'applicazione o di comprenderne il senso. Non da ultimo deve essere segnalata la conclamata riluttanza a ricercare in modo autonomo le informazioni relative alle innovazioni sostenendo che sia necessario che esse siano ripetute e ne sia esplicitata la rilevanza. La forza e la quantità di ripetizioni nella comunicazione viene dai docenti collegata all'importanza e alla centralità che le informazioni ricoprono per la vita nella scuola.

I docenti degli istituti indicano nel coinvolgimento uno dei fattori non sviluppati della riforma. Non si sono sentiti coinvolti e riportano una sensazione di malessere al riguardo. L'esperienza della quale sono porta-

tori quanti svolgono l'attività sul campo non è stata capitalizzata e messa a sistema per migliorare il processo di sviluppo e implementazione della riforma stessa. L'impressione è di un cambiamento limitato e che si limita a formalizzare quanto già esistente senza che però vi sia un quadro omogeneo complessivo.

2.6 Comunicazione

La pianificazione e la gestione di politiche di comunicazione appropriate viene considerata una necessità nella gestione e nel consolidamento di processi di trasformazione che siano pervasivi e stabili. La comunicazione interna al sistema può essere schematizzata utilizzando due assi come criteri: il fatto che sia tra pari (orizzontale) o che avvenga in linea gerarchica (verticale). In questa area sono stati raccolti gli interventi nei quali si fa esplicitamente riferimento a temi legati alla comunicazione in entrambe le accezioni. I riferimenti saranno quindi tanto alla rilevazione degli strumenti di comunicazione istituiti, quanto alla valutazione degli stessi e dei canali informali presenti per la trasmissione delle informazioni.

Nel considerare la comunicazione verticale in questa fase non sono stati valutati i meccanismi di retroazione, ovvero come la comunicazione fluisca verso le aree più alte dell'organizzazione scuola a partire dalla base. Deve essere tenuto presente come questo tema sia parzialmente presente nell'ambito della chiarezza e comprensione; la comunicazione in una qualche misura può infatti essere intesa come uno strumento per chiarire e comprendere.

La comunicazione può assolvere funzioni differenziate a dipendenza della fase nella quale si trova il processo di trasformazione. Se in una fase iniziale essa ha lo scopo di contribuire a costruire il consenso attorno ai principi generali, rendendo i temi centrali nell'agenda della discussione, in una fase successiva si concentra sulla trasmissione delle idee e dei principi operativi, per poi diventare il sostegno alle iniziative al fine di dare visibilità ai risultati ottenuti e di consolidarli.

Nelle interviste condotte con le persone che formavano il Gruppo strutture emerge una certa difficoltà da parte di queste persone a farsi riconoscere come rappresentanti del mondo della scuola: *“Quando dicevo che non si poteva dire tutto è perché non eravamo pronti, ma qui la gente non ci credeva, noi nascondiamo delle cose, sì, difatti ne avevo già messo in parola, già discusso un centinaio di volte [...] E noi avevamo questa... avevamo scelto così, certe cose di non buttarle fuori fino a che non eravamo proprio sicuri che... quella era la soluzione, non la bella ma la soluzione applicabile, e il Ticino è un po' piccolo e quindi qualche soffiata, qualche uccello aveva forse involontariamente detto qualcosina di più e poi allora [i docenti] si scatenavano... Ecco il perché non potevamo essere trasparenti fino in fondo, ma questo non vuol dire che stavamo prendendo in giro la gente, questo mi pare... per me è importantissimo.”* (Doc. 33, Par. 104-110). La logica alla base appare quindi quella di gestire o costruire un consenso, se non di contenere un dissenso, rispetto a decisioni rese necessarie dalle condizioni di contesto. In coerenza con la strategia di comunicazione poi messa in atto, gli obiettivi relativi alle trasformazioni che devono avvenire risultano quindi più assegnati che non condivisi o emersi dal corpo docente nel suo insieme. Nelle parti precedenti si sottolineava il fatto che i docenti abbiano preso effettivamente coscienza di questa distanza; la comunicazione è stata infatti percepita come priva di sistemi di retroazione. Viene infatti descritta come a una sola via e poco attenta agli effetti che produce tanto nel sistema quanto nella qualità della vita professionale dei docenti stessi: *“ho l'impressione che questa Riforma in generale sia stata troppo pensata a tavolino e non abbastanza eh... lavorata con chi ci vive nella scuola tutti i giorni e che quindi poi vede le conseguenze pratiche di certe decisioni che magari in teoria sembrano bellissime, poi però quando si cerca di applicarle non funzionano”* (Doc. 89, Par. 108).

Nelle informazioni raccolte compaiono gli strumenti di tipo tecnico e organizzativo messi in atto per comunicare la Riforma e per sostenerla. Non appare, da quanto riportato, che sia stata impostata una strategia iniziale di comunicazione ad hoc finalizzata a identificare la differenza tra la Riforma e gli altri eventi propri del contesto scolastico. Un intervistato afferma a questo proposito: *“Direi un po' le solite cioè le solite, si le solite strategie, cioè ci son dei documenti... C'è un sito [...] che è stato... inaugurato insomma che adesso è funzionante e poi abbiamo i nostri incontri con i quadri scolastici, con... a diversi livelli... dove si... presenta si discute ecc. Adesso il tutto si è arricchito come era previsto...però io segnalo che siamo praticamente al secondo anno per cui... purtroppo anche qui i tempi saranno piuttosto lunghi. Adesso quest'anno inauguriamo... un incontro cantonale proprio per presentare, discutere”* (Doc. 34, Par. 244).

Gli strumenti messi in campo sono stati differenziati, ma vengono percepiti come presenti in una fase esclusivamente iniziale. A questo proposito un intervistato afferma che *“secondo me se si chiede ai docenti della Riforma non sanno nulla praticamente, cioè c'è un problema di informazione secondo me fondamentale. C'è stato al momento dell'apparizione, ne ha parlato la stampa, c'è stata una qualche comu-*

nicazione nelle sedi allora, ma temo che non c'è più stato nulla, non mi risulta che ci sia un dibattito, una discussione a livello di sede, se non che in quelle sedi che stanno proprio portando avanti un progetto specifico dell'ambito dell'implementazione R3, probabilmente" (Doc. 36, Par. 55). Gli studi di caso non permettono di studiare se non in termini retrospettivi la comunicazione che è stata organizzata all'inizio del processo di riforma. Se vi sono molti che affermano che non vi sia stata alcuna informazione (anche se i documenti attestano che vi sono state delle comunicazioni) d'altra parte vi sono anche docenti che affermano che questa comunicazione è avvenuta, anche se sempre centrata su di una erogazione di informazioni alle quali il docente si sarebbe poi dovuto attenere: *"son sicura che le informazioni sono state date in qualche plenum, e infatti io sono andata anche a riprendere il librone che ci avevano dato, il piano formativo ecco, quindi le informazioni le abbiamo ricevute; è chiaro che all'inizio è tutta una teoria e uno comincia a guardare un po', a pensare cosa sarà mai, [...] Ma presentata è stata presentata. Io devo dire che adesso non so se l'ho già assimilata o se l'ho, non so che cosa, non ci penso [...] cioè io faccio il mio lavoro, faccio quello che devo fare, cercando di seguire le mie... le direttive e quello che devo fare no"* (Doc. 90, Par. 16-20). Frequente è quindi l'atteggiamento legato ad un procedere per adempimenti.

La mancanza di una linea specifica di comunicazione che renda visibile quanto avviene potrebbe aver sostenuto una logica di "trasformazione per incendio", nella quale molti focolai separati sostengono il cambiamento con un'attenzione limitata da parte degli altri membri dell'istituzione. La valutazione di questo fenomeno da parte dei rispondenti in questo senso è omogenea, anche se differiscono le interpretazioni. Se vi sono spiegazioni nelle quali la responsabilità è centrata sulla mancanza di chiarezza comunicativa, ve ne sono anche che spostano la responsabilità sulla mancanza di volontà a confrontarsi e a ricercare le informazioni da parte del corpo docente. Un esempio del primo caso può essere considerato il seguente: *"ma questo ne abbiamo parlato in sede, questo è un li-mite, peccato perché... ma per ragioni, ma non è una critica, per varie ragioni, perché ci vuole tempo, ci vuole qualcuno che abbia le idee in chiaro e la disponibilità e infatti hanno cercato di rimediare, la docente ha potuto presentare ampiamente quello che sta facendo lei. Però ancora una volta e questo è nell'ambito di una esperienza di una docente, non è la Riforma, cioè loro [i docenti] non vedono il collegamento "sto facendo una sperimentazione nell'ambito della Riforma", ma "sto facendo io come XY un'esperienza innovativa perché ci credo, ho voglia, mi hanno dato l'opportunità e cerco di portarla avanti"[...]. Allora i docenti, il corpo insegnante che è quello che fa la cultura della scuola media fondamentalmente, non ne sanno nulla e anche i direttori. C'è un problema di informazione [...] Quindi c'è un problema di informazione ed è molto, così identificato nelle persone che stanno portando un progetto, ma non vedono il contesto, oggi 2007, non lo vedono. Poi devo dire che quando è stato presentato ai quadri scolastici la Riforma, una bellissima giornata devo dire, cioè, il capoufficio ha presentato tutto, ma poi dopo, a mio avviso, non c'è stata una ripresa a livello di sede scolastica, non credo che i direttori abbiano ripreso, che avevano tutti i materiali volendo, potevano riprendere eccetera, a mia conoscenza"* (Doc. 36, Par. 59). Un esempio più succinto del secondo caso può essere questo: *"Dopo bisogna aver la modestia di andarli a vedere gli altri, perché anche qua se c'è un neo è quello che non ci parliamo abbastanza, cioè vengono fatti in ogni sede, sono sicuro, delle bellissime iniziative, legate, sto parlando di quello, anche e soprattutto all'implementazione, e al cambiamento proprio, e non lo si sa"* (Doc. 35, Par. 112).

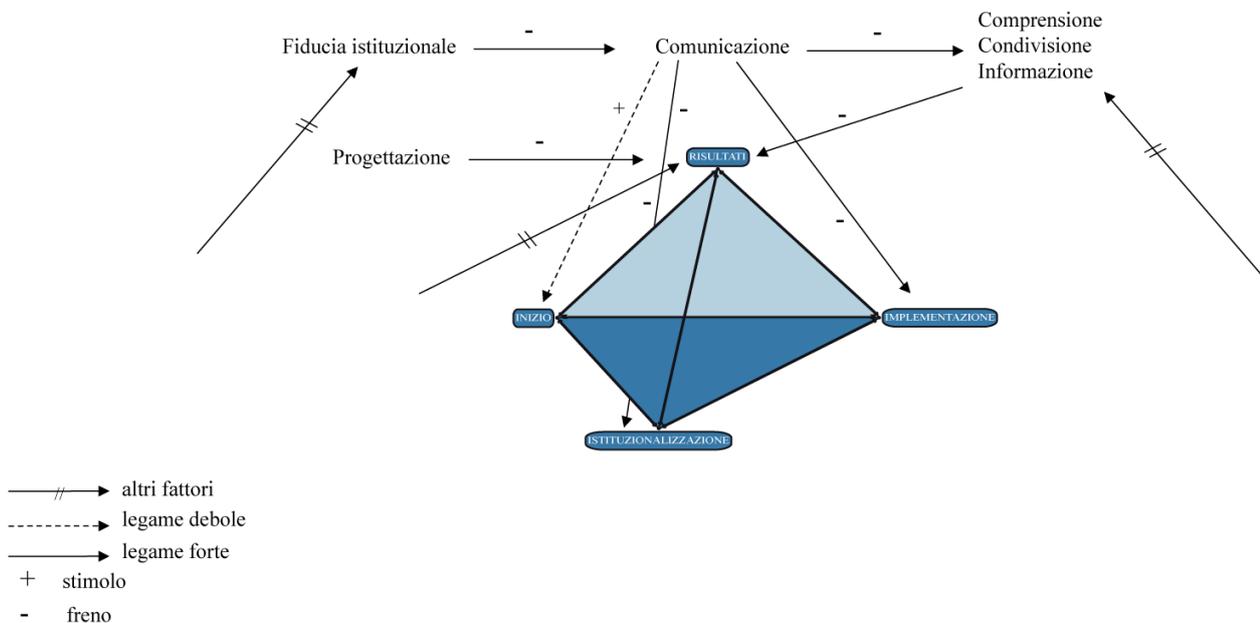
Il processo di comunicazione, che inizialmente pare sia stato pensato in una formulazione top down di erogazione delle informazioni, nella sua relazione con la realtà istituzionale ha dovuto confrontarsi con forme differenziate di resistenze che hanno reso necessario il cercare nuove forme di trasmissione che coinvolgessero maggiormente il corpo docente e che contemporaneamente gli dessero la possibilità di raccogliere tutte le informazioni necessarie: *"si sono create occasioni di scambio fra gli istituti coinvolti; si è informato il gruppo operativo dell'apparato di implementazione della R3. Tramite la realizzazione del sito ospitato sul portale di Scuoladecs e attraverso la diffusione dei rapporti e di altra documentazione, si è cercato di far conoscere le molteplici esperienze, evidenziando gli aspetti importanti da considerare nell'ottica della generalizzazione delle giornate progetto"* (Doc. 16, Par. 156). Il processo comunicativo ha quindi avuto principalmente come obiettivo la diffusione di informazioni con l'aspettativa che i docenti si facessero parte attiva del costruire un filo di coerenza tra di loro. La progettazione strategica di un sistema di comunicazione che marcasse la specificità di un progetto che per sua natura dovrebbe essere pervasivo della istituzione non viene riconosciuta se non come intervento a posteriori. Le scelte che sono state fatte e le modalità per la loro conduzione e strutturazione non sono però state condivise, così come non sono stati esplicitamente comunicati i cambiamenti che sono stati necessari in corso d'opera. La gestione della comunicazione in questo senso è stata coerente nelle diverse fasi della riforma: *"Io non ricordo d'aver letto nessun documento in cui dicevano cosa avevano messo in atto e cosa no e in base a quali riflessioni. Ho un po' l'impressione che sia quel solito compromesso, qui aggiungiamo un'ora, qui nessuno vuole mollare e allora prendiamo qui e la mettiamo là, cambiamo alcune cose. Dove ci son stati dei*

cambiamenti nella griglia oraria, per forza ci sono stati anche dei cambiamenti nei contenuti o nel modo di affrontare la lezione” (Doc. 70, Par. 42).

Per quanto riguarda coloro che hanno accolto negativamente la riforma, le ragioni possono essere anche ricondotte alla percezione presente in modo diffuso fra i docenti che la R3 fosse “imposta dall’alto” e quindi all’opinione che la “base” non fosse stata coinvolta (vedi cap. B.5). Il fatto che, al contrario di quanto percepito dai docenti, l’ideazione del progetto di Riforma avesse avuto inizio negli anni ‘90 e che nelle sue diverse fasi i principali attori fossero stati consultati, sembra essere conosciuto solo dagli “addetti ai lavori”, ma non dalla maggioranza dei docenti. Un intervistato si esprime in modo molto chiaro su questo argomento, sottolineando come non si sia prestata abbastanza attenzione alla comunicazione: *“Per esempio una critica era che era una Riforma arrivata dall’alto, no. E tutti si dimenticavano che negli anni ‘90 c’è stata una grossa riflessione, cioè questa Riforma arrivava proprio da una riflessione, come dicevo prima, portata avanti da tanti ambiti e settori della scuola e anche fuori. E questo non è stato, secondo me, sufficientemente sottolineato. Cioè da quegli anni ‘90 sono stati anche pubblicati diversi testi, diversi ... documenti che hanno poi portato a questa Riforma. Questo è stato un po’ troppo trascurato, a mio avviso, quindi è stata vis-suta da molti, ma anche per comodità poi, come imposta dall’alto, no.” (Doc. 42, Par. 59-61).*

I principali promotori della Riforma sono i membri del Gruppo strutture, i direttori degli istituti scolastici e, per quanto concerne il nuovo Piano di formazione, gli esperti di materia. Il processo prevedeva che fossero dapprima i membri del Gruppo strutture a presentare i contenuti della Riforma ai quadri scolastici a vari livelli (sia all’interno degli uffici del DECS, sia ai direttori di istituto, agli esperti, ai capigruppo, ecc.). In seguito, attraverso un sistema “a cascata”, sono stati i direttori stessi a portare la Riforma all’interno degli istituti, dopodiché ha preso avvio la fase di consultazione. Secondo un intervistato l’operato del Gruppo strutture, nei suoi numerosi incontri di presentazione e promozione del progetto di Riforma, ha generato un certo sospetto, che probabilmente si è ripercosso su come la Riforma è poi stata accolta: *“Noi [Gruppo strutture] eravamo un po’ i tipi che lavoravano da soli, quindi c’era un certo sospetto [...] nei confronti del Gruppo: ‘quelli sanno tutto e non ci dicono niente’. Noi non potevamo dire per non allarmare senza avere diciamo delle cose un pochettino concrete” (Doc. 33, Par. 64).*

Figura 13 - Schema sulla comunicazione



Sintesi

La dimensione di comunicazione e informazione viene ritenuta fondamentale da tutti i soggetti coinvolti. Allo stesso tempo viene anche sostenuto che vi sia stata una carenza organizzativa e progettuale in questo senso. Dai documenti riportati e dalle interviste raccolte nella prima fase (decisori) sembrava che la carenza si collocasse prevalentemente sul piano quantitativo delle informazioni erogate, anche se in alcuni casi si sottolineava la possibilità da parte dei docenti di accedere a tutte le informazioni necessarie. Nell'ambito degli studi di caso è emersa anche la carenza di informazioni su di un piano qualitativo che avrebbe permesso ai docenti di dare senso a quanto stava accadendo. La logica della comunicazione ha risposto ad un carattere di erogazione e ricezione, alla quale corrisponde un'insoddisfazione da parte degli emittenti laddove i riceventi non condividono le informazioni ricevute. Questa insoddisfazione è condivisa da parte dei docenti che non si sono sentiti coinvolti nel processo e non hanno percepito di avere spazi di negoziazione relativamente a quanto e come implementare. Un discorso differente riguarda la difficoltà di capitalizzare le esperienze sviluppate nei singoli istituti o nella singola classe, che però è una condizione di sistema più che una caratteristica propria dei problemi inerenti la R3. I decisori e i docenti infatti dichiarano una ridotta fiducia reciproca e questo potrebbe aver influito su come i comportamenti dei singoli attori siano stati e siano interpretati. La percezione di una limitata fiducia reciproca da parte degli attori potrebbe aver influito sulle reciproche interpretazioni dei comportamenti". Se da una parte non ci si fidava a comunicare tutte le informazioni e/o le decisioni in modo trasparente, dall'altra si riteneva che le informazioni venissero nascoste per scopi non corretti. Questo vissuto non positivo si è riscontrato anche all'interno degli studi di caso nei quali i docenti sono arrivati a sostenere la mancanza di competenza e conoscenza da parte dei decisori relativamente alla scuola in generale e alla scuola media nello specifico. Questa delegittimazione non può non avere influito su come le idee e le pro-poste della Riforma sono state accolte. La mancanza di un sistema di comunicazione adeguato probabilmente non ha permesso ai decisori di prendere coscienza di questo vissuto e di disambiguare i contenuti di modo che potessero essere compresi o modificati in relazione ai bisogni reali della istituzione scuola e di quanti vi operano.

2.7 Chiarezza e comprensione

La chiarezza delle innovazioni proposte e la comprensione da parte dei partecipanti sono due elementi centrali in ogni processo di cambiamento che debba svilupparsi in organizzazioni o sistemi complessi. Le dimensioni che sono state considerate riguardano la chiarezza e la comprensione dei contenuti della Riforma da parte degli attori coinvolti e in special modo dei docenti. Le due dimensioni sono quindi relative a quanti nel processo di trasmissione delle informazioni dovrebbero essere i più rilevanti ricevitori e a come, all'interno dell'insieme di informazioni, si sostiene che queste informazioni siano state comprese in modo appropriato. Sarà altresì presa in considerazione la modalità in cui i docenti stessi hanno dichiarato di aver ricevuto le informazioni. Vale la pena di menzionare come in questa parte non si parlerà direttamente della qualità della comunicazione, anche se una ricaduta di questa può essere vista nella comprensione dei riceventi.

La gran parte dei decisori riporta l'opinione secondo la quale i docenti non abbiano compreso quali siano gli obiettivi della Riforma e anche quali siano i cambiamenti avvenuti. Un esempio: *"Potrebbe essere interessante andare ... penso andare in giro a chiedere a qualche docente che cosa è la R3. Se sa che c'è in atto una Riforma o altro. A me non stupirebbe più di tanto se qualcuno non sapesse niente di questo, sinceramente. Ehh... si gli obiettivi sulla carta ci sono, io non penso ... i documenti che sono stati elaborati, non so le indicazioni sulla valutazione, che poi la valutazione è uno degli aspetti anche più centrali, perché va a toccare tutti gli ambiti della scuola, no, o altro sono cose molto interessanti. Ma secondo me sono cose troppo difficili, troppo difficili, il problema che c'è troppa carta"* (Doc. 41, Par. 94-95).

I docenti sono chiamati dai decisori a comprendere le informazioni che vengono a loro erogate e l'onere di questa comprensione è completamente riversato su di loro così come la responsabilità nei casi di una mancata comprensione. Non vengono invece menzionate altre figure o altre istituzioni che possano aver recepito in modo problematico le informazioni. Di converso i docenti affermano che la mancanza di comprensione, cosa sulla quale vi è un parere diffuso, sia legata a una mancanza di definizione degli obiettivi di partenza e dei percorsi per raggiungerli: *"Io appunto, mi rendo conto che mi sto esprimendo in maniera un po' vaga forse, sto, ma è un mio, è la mia visione della Riforma, nebulosa, cioè nebbia, non è chiara non è... perché, forse è mancato anche, a livello formale un'istruzione, un aggiornamento, puntuale preciso su questo, quello che si desidera, questi sono gli obiettivi. Ma l'impressione che potrei anche osare è che ho idea che neanche chi l'ha, proposta sta Riforma non abbia bene in chiaro quali fossero gli obiettivi che si volessero raggiungere"* (Doc. 68, Par. 26). I genitori e gli allievi mostrano invece una comprensione

prevalentemente funzionale e relativa all'impatto diretto della riforma senza avere una conoscenza dei principi e degli obiettivi della riforma stessa.

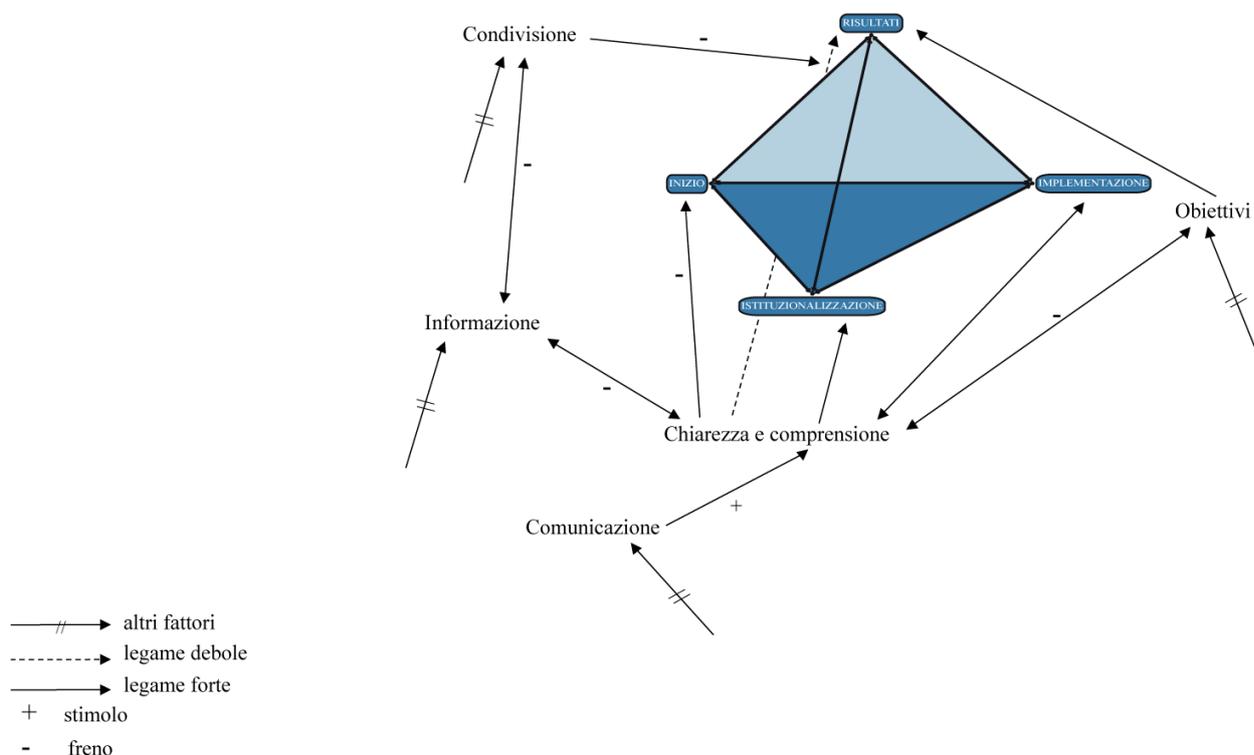
Questo modo di intendere il comprendere emerge anche quando le persone coinvolte si riferiscono a quali siano le difficoltà connesse. Si parla infatti di un messaggio diffuso ma non capito (*"Si sente un po', credo che il messaggio cos'è la Riforma tanti l'hanno sentito parlare però non sanno cos'è."* (Doc. 40, Par. 47)), per il quale il processo di esplicitazione deve essere ancora intrapreso: *"Quindi però adesso bisogna proprio lavorare in questa direzione affinché tutti capiscano cioè che non è una riforma di carta eh? E questa è un po' una paura ... la paura che c'è... ed è per quello che ... cioè forse la parola riforma è una... già... per alcuni già..."* (Doc. 35, Par. 62). La mancanza di chiarezza appare nelle parole degli intervistati come una delle cause di difficoltà nel fare accettare la Riforma e nel far percepire le reali ricadute dei cambiamenti intrapresi. Un altro degli intervistati esplicita questo problema affermando che *"Di per se questi focolai di cambiamento sono buoni e vanno a mio avviso incentivati, vanno anche valorizzati, perché altrimenti per la scuola sarebbe un impoverimento, un appiattimento, dunque ben venga la Riforma... con quello che sta già facendo però in prospettiva probabilmente ... come abbiamo già detto e ribadito, ci vorrebbe un'identità più chiara, di che cambiamento, di che riforma stiamo facendo..."* (Doc. 38, Par. 208). La mancanza di identità può essere infatti intesa come una mancanza di chiarezza e distintività che quindi non permette agli attori coinvolti di prefigurarsi in quale genere di trasformazione sono ingaggiati. I docenti per parte loro sostengono la mancanza di comprensione dei contenuti quando essi vanno al di là della modifica della griglia oraria. Questa mancanza di comprensione parte, più che dalla complessità della riforma stessa, dalla difficoltà ad identificarne le parti e a percepire come parti di un tutto strutturato: *"Ma io sono molto perplesso, nel senso che ho partecipato anche a qualche riunione con i direttori e sinceramente facciamo fatica anche noi a capire cosa sia questa Riforma, al di là del cambiamento della griglia oraria, però ci è sempre stato detto che la Riforma non è semplicemente un cambiamento della griglia oraria, ma questo cambiamento si inserisce in tutto un contesto dove altri elementi sono importanti"* (Doc. 75, Par. 36).

Non tutti gli intervistati hanno la medesima opinione a riguardo. Uno di essi porta infatti esempi di fragilità nella linea comunicativa che portano ad una morte lenta del processo: *"Mh, dunque, secondo me, se si chiede ai docenti della Riforma3 non sanno nulla praticamente, cioè c'è un problema di informazione secondo me fondamentale, c'è stato al momento dell'apparizione, ne ha parlato la stampa, c'è stata una qualche comunicazione nelle sedi allora, ma temo che non c'è più stato nulla, non mi risulta che ci sia un dibattito, una discussione a livello di sede, se non che in quelle sedi che stanno proprio portando avanti un progetto specifico dell'ambito dell'implementazione R3, probabilmente. Ma nelle altre sedi no, non direttamente coinvolte, oppure faccio un esempio: [...] c'è una sperimentazione nell'ambito della R3, [...]; c'è una docente che sta portando avanti questo suo progetto dell'asse riguardante [...] però i colleghi non sono informati"* (Doc. 36, Par. 55-59). In questo caso il soggetto indica come al momento dello spegnimento dei riflettori e con il calo dell'attenzione istituzionale il sistema tenda a riportarsi su posizioni di partenza laddove non si siano consolidati sufficientemente i punti di arrivo. La spinta a rendere chiaro e comprensibile sarebbe stata intensa nelle prime fasi, per poi progressivamente scemare. La possibilità da parte dei docenti di percepire quali siano gli obiettivi non è quindi evidente, così come la possibilità di capire se questi siano stati o meno raggiunti. Questa dimensione non compare nelle interviste svolte nelle scuole anche perché non è stata percepita una riduzione della comunicazione quanto piuttosto un lancio iniziale singolo.

La mancanza di chiarezza e di comprensione da parte dei docenti viene anche fatta risalire a una cattiva interpretazione delle potenzialità dei docenti stessi: *"Siamo in un momento in cui c'è da comunicare coi docenti, la comunicazione è molto complessa, ci siamo resi conto che abbiamo attribuito delle capacità di interpretazione dei programmi, delle direttive ai docenti troppo elevate per quanto è stato riscontrato in pratica e quindi abbiamo dovuto portare tutta una serie di piccoli grandi correttivi in itinere. [...] Stiamo andando con un approccio molto interessante, siamo molto convinti ma sono riflessioni teoriche fatti da studi internazionali. C'è il problema dell'implementazione, ci vuole molto tempo, molto tempo perché, ripeto, perché bisogna andare a parlare con i docenti, portare gli esempi, fare vedere quello che si può fare in classe, però in quella politica dei piccoli passi, di cercare sempre di pensare di produrre dei materiali che possono essere immediatamente fruibili dal docente, sì, piuttosto che magari dare degli scenari che sono troppo lontani dal suo vissuto si sta rivelando una strategia molto interessante"* (Doc. 41, Par. 111-113). La non comprensione viene fatta risalire a una difficoltà da parte dei docenti a vedere il disegno generale del progetto di Riforma che è stato proposto al corpo insegnante. In questo caso c'è una concordanza completa rispetto alla mancanza di comprensione ma, come riportato precedentemente, i docenti affermano che il disegno non sia presente o che sia mutato nel corso del tempo senza che ne siano state esplicitate le ragioni.

L'interpretazione di quale sia la qualità delle informazioni ricevute dai docenti e anche di quale sia la loro comprensione riguardo ai contenuti del processo in atto, vede anche opinioni divergenti: “[...] dopo una prima fase ripeto dove si vedevano un po’ confusamente, dove si voleva andare, adagio adagio anche grazie a, come dire, ad un’informazione che forse deve continuare a migliorare evidentemente, però mi sembra che col tempo, [...] ecco il fatto di aver coinvolto direttamente i docenti nella, come dire, nei passi che hanno portato poi a elaborare i nuovi piani di formazione, questo sicuramente è servito per fare maggior chiarezza e dare più fiducia ad una Riforma che inizialmente ripeto penso al concetto di competenza, non era così evidente cioè, molti si chiedevano che cosa vuol dire questo, le competenze ‘allora adesso io non devo più insegnare certe cose, devo insegnare in modo diverso’, cioè, ci sono state delle domande da parte dei docenti e dei dubbi anche su cosa questo volesse dire. Io credo che il fatto di coinvolgere le persone in una Riforma come questa, informarle, ma anche concretamente far vedere che questo cosa vuol dire, possa aver aiutato senz’altro ad accettare una Riforma, ripeto con tutte le, come dire, le opinioni che possono essere diverse a proposito di alcune scelte che sono state fatte, ma questo credo sia normale” (Doc. 39, Par. 47). La qualità delle informazioni in corso di processo viene riportata come estremamente differenziata in relazione agli esperti presenti sul territorio ma riguardo alla riforma nel suo complesso le informazioni non sono state sentite come presenti. I docenti hanno quindi spesso ritenuto che si trattasse di semplici aggiustamenti rispetto a quanto già facevano e che non implicasse modifiche di sostanza: “Una volta le cose eran quelle 4, bisognava saper quelle 4 [...] era più chiaro cosa si voleva, è per quello che sto parlando di nebbia, perché anche la Riforma, è neb, è nebbia, il fatto di dire l’appoggio non l’appoggio, come faccio che non, io francamente non ho capito, io posso dire ma si va bene anche perché si è andati avanti più o meno allo stesso modo, è cambiata la griglia, son cambiate un pochino le modalità appunto programmi ecc, ma non è da dire, cioè per me la ri, io vedo sempre il termine riforma come veramente una ... “oggi si cambia”. E mi aspetto, forse sarà un problema mio che mi aspetto sempre chissà quali novità e invece son dei ritocchi, diciamo è stato un ritocco se vogliamo” (Doc. 68, Par. 64).

Figura 14 - Schema su chiarezza e comprensione



Sintesi

A dipendenza del ruolo occupato, appare una lettura del fenomeno abbastanza differente. Quando i decisori fanno riferimento ai soggetti coinvolti in prima persona, li descrivono come se fossero gli obiettivi di una campagna informativa e solo raramente come delle persone attive nella definizione del contesto di senso nel quale si trovano a muoversi. L'informazione è genericamente descritta come poco circolante e mossa da spinte istituzionali, rendendo perfino alcune attività interne a un istituto come estranee alla vita stessa dell'istituto. Il timore di molta parte dei decisori è che quanto fatto rimanga una costruzione artificiale senza un reale impatto sulle prassi quotidiane; questo timore appare confermato da diversi docenti intervistati. Nel valutare la comprensione da parte del corpo docente questo viene descritto come fondamentalmente passivo: può ricevere delle informazioni ma difficilmente si attiva per recuperarle. Dall'altro lato i docenti affermano che le informazioni non sono state rese disponibili, quanto piuttosto erogate a dipendenza degli obiettivi che volevano fosse-ro raggiunti. Rimane da approfondire quanto questa difficoltà possa essere fatta risalire a mancanze del corpo docente o a un'eventuale opacità di funzionamento della struttura amministrativa. La pre-senza di una percezione separata (noi-loro) in entrambi i gruppi intervistati difficilmente può aver giovato a una corretta valutazione delle implicazioni di un processo comunicativo imperfetto.

Nel processo di costruzione di senso dell'azione appare una difficoltà nel creare un'alleanza solida e costante tra i diversi attori coinvolti nel processo di cambiamento e quindi nel significato che ad esso si debba attribuire.

Da un punto di vista simbolico, sembra vi sia una debolezza nel marcare la differenza e i passaggi trasformativi, il che fa sì che le trasformazioni stesse debbano essere ricondotte nell'ambito della normalità e della quotidianità. Il funzionamento della Riforma deve essere quindi ricondotto per i docenti alle proprie attività quotidiane e quindi anche alle dimensioni di prassi che sono loro consuete. Non si tratta più di una trasformazione, ma di uno sviluppo di quanto già presente e in quanto tale passa ad essere un qualche cosa di importanza non primaria. Non si discosta quindi da quanto già si fa tutti i giorni, ma al limite il problema è che alcune attività dovranno essere etichettate in modo differente.

I docenti menzionano quindi una difficoltà a comprendere quali siano i reali cambiamenti apportati dalla riforma al funzionamento scolastico. Non esiste una visione generale di quelli che sono i cambiamenti della riforma, ma piuttosto una lettura fatta a livello di materia, legata quindi al quotidiano e alle azioni che questo comporta. L'unica dimensione sulla quale i docenti sono in chiaro riguarda il cambiamento avvenuto nella griglia oraria. Non viene percepita la presenza di un obiettivo chiaro e definito che venga a trovarsi al di sopra di una riorganizzazione dell'attività quotidiana. La chiarezza riguardo il disegno di riforma non viene quindi percepita quando non addirittura esplicitamente negata.

2.8 Impegno richiesto

Questa dimensione si riferisce al grado di impegno richiesto agli attori per l'implementazione della riforma. Nel quadro concettuale il codice "impegno necessario" è legato alla fase di implementazione e si riferisce a quanto viene richiesto ai principali attori del sistema, sostanzialmente i docenti, per mettere in pratica i principi e le modalità della Riforma.

La dimensione dell'impegno richiesto è strettamente collegata a quella del coinvolgimento, la cui analisi ha tra le altre cose evidenziato come la partecipazione dei docenti a progetti (più o meno sperimentali) legati alla Riforma sia da taluni giudicata insufficiente, frammentaria e con effetti limitati alle persone direttamente interessate (vedi cap. B.5). L'analisi dell'"impegno necessario" può aiutare a scoprire alcuni dei motivi alla base di questa partecipazione insoddisfacente, anche se non si deve dimenticare che solo parte della Riforma (tutto quanto concerne gli aspetti strutturali e il nuovo Piano di formazione) è entrata in vigore in modo generalizzato coinvolgendo tutti i docenti: l'"impegno necessario" si riferisce quindi anche a questa parte di implementazione.

La quasi totalità delle citazioni riguardanti questo codice si trova in due tipi di documenti: quelli relativi agli assi tematici (essenzialmente i rapporti dei capi-asse) e le interviste ai diversi attori, docenti compresi.

Il fatto che, in generale, in questi ultimi anni il carico lavorativo dei docenti, al di là dell'aggiunta di un'ora settimanale come misura di risparmio, sia notevolmente aumentato (nel senso che i docenti sono sempre più spesso chiamati ad assumere compiti e ruoli via sempre più complessi), ha probabilmente causato una reazione di scetticismo nei confronti dell'introduzione delle innovazioni pro-poste dalla Riforma. Quanto i docenti devono investire quotidianamente per fare fronte alla "normale" attività in classe e a tutto ciò che essa implica, viene considerato un impegno tale da non lasciare troppo spazio alla sperimenta-

zione di nuove pratiche o allo sviluppo di nuovi progetti. Due citazioni esprimono bene questa sensazione di sovraccarico dei docenti: “[...] ai docenti oggi si chiede sempre di più, e si chiede, come dire, si chiede di essere non solo un insegnante, ma un educatore con tutto ciò che questo comporta, e io oggi ho un po’ come l’impressione che da parte dei docenti ci sia una sorta di saturazione [...]” (Doc. 39, Par. 85). Oppure: “[...] l’onere di lavoro dell’insegnante è senz’altro aumentato, per cui tutto quello che è... novità, Riforma... soprattutto all’inizio era un po’ visto come un onere aggiuntivo. Ed effettivamente [...] è difficile pensare di organizzare incontri quindicinali con i docenti che vengano con entusiasmo al mercoledì pomeriggio, perché si è talmente carichi [...]. Cioè noi facciamo i corsi di aggiornamento, facciamo le riunioni e tutto quanto però non si può pensare di renderle troppo frequenti, perché altrimenti i docenti ci mandano a quel paese.” (Doc. 37, Par. 209). L’impegno richiesto dall’attuazione della R3 si colloca quindi in un contesto poco disposto ad investire ulteriori energie per assumere nuovi compiti. A proposito del lavoro richiesto da un capo-asse un docente si esprime in questo modo: “È stato [...] molto pesante i rapporti che chiedeva di redigere due volte all’anno, ecco questi sono stati molto macchinosi e poi il dubbio è sempre che questi vadano a finire in un cassetto e... [...] forse dovrebbero essere conosciuti da chi poi si ritrova confrontato con gli stessi problemi, no? [...] quelli erano molto complessi anche come organizzazione, richiedevano veramente molto tempo per essere redatti” (Doc. 7, Par. 101). D’altra parte i docenti hanno mostrato di essere partecipi e disponibili a investire spesso anche al di fuori del tempo di lavoro e anche quando non riuscivano a comprendere gli obiettivi delle azioni che gli venivano richieste.

Spesso la compattezza dell’anno scolastico e la prevalenza della quotidianità e delle urgenze ad essa legate vengono evocate come fattori che lasciano poco spazio alla riflessione comune e alla sperimentazione che i progetti richiedono: “Il tempo a disposizione per le attività che vanno oltre l’insegnamento [è], dal punto di vista del docente, sempre molto limitato. I progetti sono certamente importanti ma la priorità va all’insegnamento e alle urgenze di istituto. I progetti sono degli spazi di lavoro interessanti ma non costituiscono il centro delle preoccupazioni né delle priorità dell’istituto. [...]” (Doc. 14, Par. 134). Oppure: “Ma penso che il vissuto dell’insegnante sia quello della quotidianità da affrontare e hai meno spazio, meno energie e meno risorse per dedicare spazio a qualcosa che si sta muovendo, a qualcosa di innovativo [...]” (Doc. 38, Par. 18). I docenti però indicano anche come i tempi messi a disposizione per la comprensione e la valutazione di questa Riforma siano stati molto limitati e come non vi sia stata la possibilità di intervenire con regolazioni che potessero indirizzarla: “L’impressione era un po’ quella che ricordo, e appunto sempre tornando sulle modalità e sulla fretta di applicazione, quello che, che ci si era chiesti, ma strano perché normalmente le cose vengono sempre presentate con più calma, poi si prevede sempre un’entrata a tappe con delle sedi o addirittura semplicemente delle classi pilota, con uno studio sui risultati su queste, invece qui proprio arrivata lì del tipo che questa è, questa beccate, potete esprimervi ma, cambia niente lo stesso” (Doc. 68, Par. 14). Come ricordato precedentemente, la maggior parte dei docenti ricorda che lo sforzo iniziale è stato concentrato sul comprendere quali fossero le implicazioni materiali per ognuno e come avrebbe modificato la propria pratica professionale quotidiana.

Chi si impegna nell’ideazione e nella conduzione di progetti innovativi non sempre produce quello sforzo supplementare necessario per diffondere ad altri la propria esperienza. Chiaramente, come viene citato a più riprese nei documenti, questa situazione non è generalizzata, ma varia a dipendenza degli istituti e degli assi tematici. Ci sono infatti istituti che si caratterizzano sia da un elevato numero di progetti svolti che da una maggiore continuità nell’affrontare determinati temi; ci sono assi tematici con un maggior numero di progetti, con una maggiore partecipazione di docenti che collaborano fra di loro all’interno e fra i diversi istituti, e, al contrario, altri assi tematici fanno fatica ad “afferinarsi” e a trovare l’interesse e la disponibilità di docenti e istituti. Per molti docenti vi è anche la percezione della unicità delle proprie esperienze e della impossibilità ad esportarle in altre classi o istituti. La difficoltà a fare questo è sottolineata dal pensare che i colleghi useranno senza pensare i materiali che sono stati preparati: “ma no non credo che si tratti di quello, perché io sono estremamente generosa, altruista, a me fa piacere che gli altri possano ehm... vedere quanto pro-dotto e possano trarre spunto. Io non condivido però l’idea ehm... del copia e incolla, ma questo indipendentemente dal fatto che il progetto, i progetti possano venire esportati in altre sedi” (Doc. 106, Par. 81).

Molte le citazioni riguardanti la scarsa abitudine al “lavoro per progetti” presente all’interno delle scuole. Il modello proposto per la fase di implementazione prevede infatti una procedura secondo la quale ogni progetto deve venire definito e realizzato seguendo uno schema dettagliato (suddiviso in: tappa di preparazione, tappa di precisazione di singoli progetti, conduzione del progetto, conclusione del progetto, valutazione, valorizzazione e seguito del progetto), che però non ha sempre trovato l’adesione dei docenti. Il riferimento a questo fatto è presente sia in alcune interviste che in diversi rapporti dei capi asse, come ad esempio: “Dalla riunione [...] era parso emergere un disagio di fronte a una volontà di strutturare questa implementazione in una logica di progetto che fosse troppo onerosa e che richiedesse procedure metodologiche alle quali gli istituti non sono abituati.” (Doc. 10, Par. 65). Oppure: “In più c’è un altro ostacolo,

lo dico adesso, c'è un altro ostacolo ... che noi non siamo abituati a lavorare all'interno della scuola, come dire, per progetti. Quindi questo ..., è incredibile la resistenza che c'è da parte di alcuni direttori, di alcuni esperti, di docenti nel mettersi lì a pianificare un progetto. Quindi noi non eravamo abituati ad avere una traccia di un progetto, cioè seguire un documento di pianificazione del progetto, no. Non lo siamo mai stati. Finiamo i progetti a giugno e li riprendiamo se va bene a ottobre o in novembre o dicembre dell'anno scolastico successivo per vedere un po' se dovevamo fare magari delle conclusioni o pensare alla valorizzazione, no" (Doc.42, Par. 111).

La difficoltà di affermarsi che sembra incontrare l'approccio per progetti viene anche ricondotta al carico di lavoro supplementare che esso richiede: seguire una determinata scaletta, definire tappe e tempi, redigere rapporti intermedi e finali, valutare il lavoro svolto e attuare delle attività di valorizzazione sono tutti compiti che esulano dalle normali incombenze dei docenti e richiedono un impegno notevole, che spesso, dal punto di vista strettamente temporale, oltrepassa le ore di sgravio a disposizione dei singoli docenti. La seguente citazione esemplifica questo basso gradimento degli aspetti burocratici: *"[...] però non vado a chiedere ai docenti 'fammi anche una presentazione ben fatta, un rapporto intermedio e un rapporto finale eccetera' perché altrimenti i docenti scappano"* (Doc. 42, Par. 124). I docenti stessi, come riportato più sopra, ritengono che questo carico burocratico del quale non sono state percepite le ragioni sia stato alla base della scarsa collaborazione. Sul lato opposto si collocano alcuni direttori che ritengono che questa modalità di formalizzare quanto è stato fatto permetta di meglio capitalizzare le esperienze e comprenderne il funzionamento: *"no ecco forse ha fatto un po' d'ordine, ha dato un po' di struttura a quelli che erano i nostri interventi, ci ha obbligati a riflettere un attimino con al redazione dei rapporti secondo certi criteri questo, anche se non mi farei sentire molto dai docenti a dirlo perché c'è un'allergia alla carta e alla redazione dei rapporti che è impressionante, però ecco, questo obbligo a riflettere su quanto abbiamo fatto trovo che sia stato sicuramente un passo, un passo in avanti, lo dico come direttore però eh"* (Doc. 62, Par. 41).

Il carico di lavoro supplementare viene anche messo in relazione con il fatto che *"[...] la Riforma vuole un coinvolgimento dei docenti un po' più alla vita dell'istituto, cioè si cerca di creare di più questa vita di istituto, che non sempre è facile, perché per il docente la vita d'istituto vuol dire chiedergli delle ore in più, perché ci sono sempre questi bravi docenti, però ce ne sono sempre meno, ecco. E questo si e il docente a mio avviso si è chiuso un po' a riccio, nel senso si è visto attaccato, novità, attaccato di qui, ci si domanda di qua, bisogna far qua, bisogna lavorare di più e tutto questo fa sì che appunto ci sono alcuni che hanno detto 'allora io faccio il mio lavoro, lo faccio bene e lo faccio con passione e basta' [...]"* (Doc. 30, Par. 193). Ci sono in questo senso posizioni differenti tra i docenti, da una parte quanti ritengono di dover svolgere il proprio lavoro al di fuori dell'orario di lavoro: pur di farlo *"abbiamo sempre usato per adesso, ehm, tempo fuori orario, quindi non abbiamo dato di per sé nessun fastidio"* (Doc. 60, Par. 160); dall'altro quanti ritengono che il lavoro debba svolgersi durante l'orario direttamente retribuito: *"io adesso sono disposta a fare certi lavori solo se ho lo sgravio per farli, perché non ho più le energie [...] mi accorgo che mi manca la forza, allora se devo farlo la sera in più di tutto quello che ho già da fare allora non lo faccio più, adesso dico basta, non lo faccio, vado avanti a fare quello che sto facendo e cerco di farlo bene, cerco di farlo per il meglio, cerco di correggere se c'è da correggermi, ma non investo... se invece mi dicono sì te sei la persona giusta per farlo però ti do anche 2 ore di sgravio lo farei volentieri ecco"* (Doc. 82, Par. 186).

La citazione del paragrafo precedente si riferisce in modo particolare all'asse tematico "Attività d'istituto", ma l'impegno supplementare è richiesto anche nell'ambito più specifico dell'insegnamento, come ad esempio per l'opzione di francese: *"[...] non c'è più il corso attitudinale di francese, c'è l'opzione, ma ci sono dei docenti che insegnano come se fosse attitudinale, dopo 'eh non funziona'. È normale, perché ci sono dei ragazzi che non sono da corso attitudinale che seguono l'opzione, per questo il problema dell'opzione di francese è anche l'eterogeneità dei ragazzi e dopo loro [i docenti] volendo fare la stessa cosa che facevano prima, eh non ce la fanno chiaramente [...]"* (Doc. 30, Par. 165). Quindi, nel caso specifico del corso opzionale di francese, si può presumere che non si sia verificato quell'adattamento da parte dei docenti delle proprie modalità d'insegnamento reso necessario dal cambiamento avvenuto.

asse [...]” (Doc. 34, Par. 207)). Compito dei capi-asse era quello di seguire e accompagnare gli istituti nella conduzione dei progetti. Partendo dall’idea di voler incentivare gli istituti a lavorare in rete, oltre all’attività dei capi-asse, vi era anche un’altra figura chiamata in differenti modi: “persona-risorsa”, “antenna”, “docente-formatore”, “docente di riferimento”. Si tratta di quei docenti che hanno svolto una determinata esperienza nel loro istituto e che, dopo un’apposita formazione, dovrebbero divulgare quanto fatto e accompagnare i nuovi progetti sulla medesima tematica. Alcuni hanno definito questo ruolo “la grande scommessa dell’implementazione”: *“Docenti che poi, e qui sta la grande scommessa, perché secondo me questa implementazione dovrà poi continuare magari mettendo un altro nome, ma dovrà continuare ... la grande scommessa è appunto, cioè è anche far capire a questi docenti che partecipano all’implementazione che potranno diventare dei docenti di riferimento.”* (Doc. 42, Par. 130); per altri questo progetto “[...] fa un po’ fatica a decollare [...]” (Doc. 34, Par. 277). L’interpretazione di questo sistema di sostegno è molto legata alla persona che coordinava il singolo asse così esistono docenti che riportano una grande soddisfazione legata alla relazione individuale con il capo asse mentre altri riportano la completa assenza del sistema di accompagnamento: *“Il DECS ha deciso di realizzare la Riforma attraverso un dispositivo di implementazione e di accompagnamento ok ok scopo di questi gruppi è seguire e sostenere e accompagnare gli istituti scolastici, ecco io qua mi ponevo un punto di domanda perché... risatina, non ho avuto mai sentore di questi gruppi”* (Doc. 104, Par. 292). Anche dai dati raccolti dal questionario emerge questa sensazione. Le persone che hanno sostenuto di più l’implementazione delle pratiche innovative proposte dalla Riforma sono soprattutto membri del proprio istituto (direttore, colleghi) e in alcuni casi gli esperti di materia mentre sono pochi quelli che affermano di avere ricevuto aiuto da figure come i pool regionali o gli specialisti esterni.

L’accompagnamento degli esperti avrebbe dovuto essere presente per tutto quanto concerne il nuovo Piano di formazione e per quei progetti inerenti in modo più specifico l’insegnamento, come ad esempio la differenziazione pedagogica e il plurilinguismo. Alcune citazioni dei decisori ripropongono il problema del sovraccarico di mansioni per gli esperti, ai quali resta poco spazio da poter dedicare alla promozione e all’accompagnamento della Riforma: *“[...] ma avere lo sgravio o no, il tempo quello che ho a disposizione è quello e ho tante altre mansioni e allora non posso dedicare più di questo a promuovere quest’asse della Riforma. E non abbiamo avuto più possibilità di ... veramente di fare di più.”* (Doc. 40, Par. 110).

Sul sostegno ricevuto dagli esperti ci sono pareri discordanti a seconda della disciplina o dei progetti. In particolare un po’ più di quattro docenti di inglese su cinque e altrettanti di francese che hanno risposto al questionario affermano di aver ricevuto un valido sostegno da parte degli esperti per l’implementazione dell’inglese obbligatorio. Questa soddisfazione non regna invece per l’implementazione delle pratiche legate alla differenziazione pedagogica e alla valutazione degli allievi dove più di un terzo dei docenti ammette di non aver ricevuto nessun sostegno.

Per quanto concerne la formazione dei docenti c’è chi esprime una certa insoddisfazione e porta come “contro-esempio” quanto avviene in altri cantoni svizzeri: *“[...] se faccio un paragone con alcuni cantoni nella Svizzera interna che fanno delle riforme anche loro nell’aspetto delle lingue eccetera, nella Scuola elementare, nella Scuola media eccetera, loro investono molto più soldi e molto più tempo. [...] credo che così avranno più successo loro nelle loro riforme [...]. Quello che vedo e quello che sento a livello di finanziamento a livello di aggiornamenti che fanno è molto più grosso dell’investimento di qua. [...] Posso fare degli esempi: nelle scuole elementari l’introduzione dell’inglese là [in alcuni cantoni della Svizzera tedesca] i docenti devono avere un certo livello di competenze linguistiche. Perciò li mandano in Inghilterra a fare dei corsi pagati. Non si sognerebbe neanche a fare delle cose così qui per i maestri di scuola elementare per francese. Invece là fanno queste cose perché sanno che c’è la riforma e i docenti [...] devono essere preparati a farlo...corsi, tutto. Qui ...corsi per la Riforma, preparazione...[...] il budget è quello.”* (Doc. 40, Par. 94-98).

In generale, dai dati raccolti con il questionario emerge che il 61% ritiene che gli è stata fornita una formazione adeguata per implementare i diversi aspetti della Riforma. In particolare la maggior parte dei docenti afferma di aver ricevuto sostegno dai corsi di aggiornamento per implementare il laboratorio di italiano (82%), laboratorio di scienze (92%), l’inglese obbligatorio (97%) e il francese facoltativo (93%) anche se una piccola minoranza non li ritiene soddisfacenti. Per quanto riguarda la differenziazione pedagogica (32%) e la valutazione degli allievi (45%) sono di più ad ammettere di non aver ricevuto nessun sostegno dai corsi di aggiornamento. Nelle interviste viene sottolineato il fatto che, per i docenti, non vi è nessun obbligo di formazione continua: *“Poi sulle misure che si mettono in atto ... complice la permanente restrizione finanziaria ... si pensa sempre che le cose si realizzano da sé. Mentre noi sappiamo che, almeno da un punto di vista teorico, si sa che una riforma per instaurarsi ha bisogno di una decina d’anni. Con un lavoro permanente, continuo, generalizzato ... se noi pensiamo che dieci anni ... sono tanti e mettere in piedi un’innovazione di questo genere è complicato e necessita molte risorse eviden-*

temente... Ricordiamo anche come, tutto quello che è formazione dei docenti, formazione continua dei docenti, è indicato sulla carta come un bisogno, ma nella realtà non c'è nessun obbligo reale... cioè non esiste un aggiornamento, una formazione continua dei docenti istituzionalizzata richiesta a tutti." (Doc. 31, Par. 76). Questo condiziona negativamente l'introduzione di innovazioni. In queste due citazioni si fa riferimento al tema delle ristrettezze finanziarie, che giustificerebbero lo scarso investimento nella formazione relativa alla Riforma. Tuttavia dai dati ufficiali pubblicati nei preventivi e nei consuntivi del Cantone, risulta che ogni anno (dal 2004, anno di inizio di implementazione della Riforma sino al 2009), i due enti con risorse finanziarie che potevano essere messe a disposizione anche della Scuola media (Alta scuola pedagogica e Divisione scuola) hanno speso meno della cifra messa a preventivo. Per questo motivo l'argomento delle "ristrettezze finanziarie" non può spiegare la ragione per cui, nell'ambito della R3, non vi sia stato un maggiore investimento nella formazione degli insegnanti. Quest'ultimo intervistato ipotizza che alla base delle difficoltà incontrate nell'ambito della formazione continua vi siano piuttosto aspetti di tipo organizzativo: "Trovare delle date, è forse un po' più facile dopo la metà di giugno. Ma dopo la metà di agosto onestamente già oggi eh, praticamente diciamo su dieci giorni effettivamente liberi per questo tipo di attività 7/8 sono occupati. Per cui c'è anche forse un po' questo problema del trovare degli spazi adeguati per assicurare questo tipo di formazione oltre le risorse." (Doc. 34, Par. 543).

Una modalità di formazione che sembra essere sempre più apprezzata riguarda la possibilità di "portare" all'interno degli istituti i corsi proposti dall'Alta scuola pedagogica⁴. Le proposte formulate dai docenti si muovono quindi su molti piani diversi. Da un lato la richiesta di poter partecipare a formazioni più strutturate, svolte in contesti universitari: "Quindi il discorso invece di continuare a caricare il tempo libero dei docenti che è quello che serve per rigenerare le idee, perché uno che dà tanto a livello di idee, di di di testa, non di braccia, deve poi anche rigenerarle queste idee, questo non viene assolutamente riconosciuto oggi. E il creare degli spazi di lavoro all'interno dei tempi lavorativi, cioè per esempio appunto lunedì pomeriggio questi docenti ce l'hanno riservato per riunirsi in tempo di lavoro o per frequentare dei corsi, ma parlo dei corsi professionali, cioè che vengano mandati che ne so a Milano, che vengano mandati, esagero, a Londra o dove, a seguire dei corsi con professori universitari che siano persone competenti, perché anche qui bisognerebbe un pochino andare a vedere cosa sono certi corsi che girano; quindi, con dei corsi con persone che ci lascino a bocca aperta, che quando gli si fa una domanda rispondono in maniera competente, e sanno veramente risolvere i problemi perché il classico "noi non abbiamo le ricette" non ci interessa più, noi vogliamo le ricette, perché di ricette noi ne abbiamo migliaia, non van bene ecco ce ne si dian delle altre" (Doc. 68, Par. 46). Dall'altro lato vi è l'affermazione che queste formazioni già vengono fatte e coordinate dagli esperti: "si si si questo sì, sono stati fatti diversi corsi di aggiornamento per noi docenti, sono stati organizzati dagli esperti, sia quest'anno sia l'anno scorso e forse anche l'anno precedente, per cui ogni anno vengono fatti dei... proposti dei corsi di aggiornamento eh con esperti provenienti giornalmente dall'Inghilterra, dal Regno unito, che spiegano quali sono... qual è la teoria e quali sono poi le tecniche per riuscire ad attuare una differenziazione sempre maggio... sempre maggiore, per riuscire ad introdurre, in maniera graduale, la differenziazione che penso non rientrasse nei metodi di insegnamento in vigore nella scuola fino a poco tempo fa" (Doc. 97, Par. 70). Nessuno dei docenti menziona i gruppi regionali come occasione di confronto e formazione.

Un altro tema discusso anche in relazione ad altri aspetti (coinvolgimento, impegno richiesto) che può essere considerato come un ulteriore elemento "frenante" per la conduzione di progetti innovativi è il prevalere nell'attività dell'insegnante degli aspetti legati alla quotidianità e alle urgenze da risolvere, che hanno la precedenza rispetto alla realizzazione dei progetti. Come già accennato, una questione legata allo sgravio orario per la conduzione di progetti riguarda la pressione e i ritmi a cui gli insegnanti sono sottoposti durante il loro lavoro, che lasciano poco spazio alle attività che esulano da quelle maggiormente inerenti l'insegnamento: "[...] D'altra parte l'anno scolastico ticinese è estremamente compatto e quando iniziano le lezioni, il ritmo è tale che si riesce a far fronte solamente ai compiti ordinari e alle urgenze. Anche nei casi in cui vengono attribuite ore di sgravio, questo spazio sembra sparire sommerso dalla quotidianità per cui è molto difficile chiedere nel corso dell'anno riflessioni che sfocino in documenti scritti. Ne risulta che i tempi si dilatano, la raccolta dei progetti e la loro messa a punto hanno richiesto a parecchi istituti gran parte dell'anno." (Doc. 10, Par. 65). Oppure: "[...] Però forse mi sbaglio ma ho l'impressione generale che tanti hanno talmente tante cose da fare che... 'questo qui lo mettiamo via così insomma'." (Doc. 40, Par. 78).

⁴ Ora Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI.

Un altro intervistato, parlando di come la situazione lavorativa del docente si sia molto appesantita negli ultimi anni, conclude dicendo che “[...] con la Riforma... è sicuramente un ulteriore aggravio” (Doc. 34, Par. 494), e cita l'esempio delle Giornate progetto, la cui organizzazione richiede ai docenti un impegno supplementare non indifferente.

Da citare in relazione a questo tema anche la questione, che sembra ormai diventare un leitmotiv trasversale a numerosi aspetti della Riforma, dell'ora di lavoro supplementare aggiunta all'onere settimanale dei docenti. Un ulteriore aspetto da non trascurare riguarda i numerosi docenti che insegnano in diversi istituti e che devono effettuare più volte a settimana lunghe trasferte da una sede all'altra e per i quali è più difficile prendere parte a riunioni o incontri con altri docenti per pianificare o progettare altre attività.

La realizzazione e la riuscita dei progetti varia a dipendenza dei differenti assi tematici, in quanto i vari temi hanno implicazioni diverse sull'impegno richiesto per affrontarli. Infatti, i progetti innovativi strettamente legati all'insegnamento (applicazioni didattiche, differenziazione, introduzione di nuovi materiali) sono ad esempio più facilmente realizzabili, in quanto il docente “[...] lo integra nel suo normale ore di lavoro quindi bene o male eh... è coinvolto, [...] ma se deve fare un progetto nell'istituto che sia sulla promozione del benessere, che [...] va al di là dell'organizzazione delle attività didattiche, questo comporta una modifica delle modalità di lavoro... e quindi ci vorrebbe una formazione, se vogliamo introdurlo come dire in innovazione e ricerca. E questo nei progetti che partono più difficilmente. Che se ne sviluppano più difficilmente, questo mi pare che lo si possa vedere adesso. Quelli che funzionano meglio sono quelli che hanno un impatto come dire ancora strutturale o organizzativo, o sul piano didattico, tipo lavorare con altri materiali didattici...” (Doc. 31, Par. 103). Inoltre per i progetti che esulano dall'insegnamento - nel senso stretto del termine - l'accompagnamento è più difficoltoso perché a volte non esiste un vero “specialista” del tema. In questi casi il capo-asse può fungere da coordinatore, ma non sempre può assumersi il ruolo di specialista.

L'implementazione della Riforma avviene attraverso la realizzazione, all'interno degli istituti, di progetti nell'ambito dei differenti assi tematici. Le condizioni di svolgimento dei progetti variano molto da un istituto all'altro e l'impatto dei progetti sullo sviluppo degli istituti stessi non è generalizzato. Infatti, accanto ai pochi istituti in cui l'abitudine a lavorare per progetti fa parte della cultura e della tradizione della sede, nella maggioranza dei casi la progettualità non è prassi abituale. In queste situazioni risulta difficile realizzare progetti che coinvolgano l'intero istituto e che possano contribuire a lungo termine alla sua crescita e al suo miglioramento. La questione del coinvolgimento dei docenti è stata espressa più volte, soprattutto nei rapporti dei capi assi: anche in questo caso si può distinguere fra istituti (la minoranza) in cui la partecipazione dei docenti ai progetti è praticamente generalizzata e istituti (la larga maggioranza) in cui si svolgono progetti a raggio limitato, portati avanti da un gruppo ristretto e isolato di docenti o, a volte, da un singolo docente. In un rapporto si legge ad esempio: “L'implementazione dei tre assi indicati [...] resta nella maggior parte dei casi confinata a un ristretto numero di docenti coinvolti all'interno degli istituti.” (Doc. 10, Par. 152).

Come già accennato, in generale i progetti inseriti nei differenti assi tematici della Riforma non sono per il momento riusciti ad affermarsi a livello di singolo istituto, ma si sono limitati a singoli docenti e classi senza ricadute importanti sul resto dell'istituto: “[...] i docenti coinvolti sono... un certo numero, ma non molto elevato. Perché se prendiamo la serie dei progetti ... che son recensiti sul sito Internet vediamo come dietro a un progetto ci stanno tra uno e alcuni docenti, [quindi] fondamentalmente pochi.” (Doc. 31, Par. 98). A maggior ragione i progetti difficilmente si diffondono al di fuori del singolo istituto e vengono riproposti o adottati in altri istituti, in quanto ciò presuppone un lavoro preliminare atto a rendere accessibile ad altri l'esperienza svolta: “Ad un altro livello, si vorrebbero incentivare alcuni docenti nello sforzo per dar visibilità al loro operare, sviluppando le loro riflessioni (in forma scritta), così da ottenere quel prezioso valore aggiunto al lavoro in classe, affinché diventi accessibile e fruibile dai colleghi (travaso dei saperi di esperienza).” (Doc. 12, Par. 88). I docenti implicati nei progetti di istituto ritengono che il riconoscimento che è stato dato fosse adeguato all'impegno ma la diffusione sul territorio è stata resa difficile anche dal fatto che le condizioni garantite a quanti dovevano portare le nuove modalità nelle altre sedi non erano analoghe.

La condivisione e la messa in comune delle esperienze sono aspetti centrali delle condizioni di lavoro, in quanto esse consentono di confrontarsi con gli altri e allargare in questo modo il proprio capitale di capacità. Inoltre, senza la condivisione e la diffusione delle esperienze, la loro generalizzazione difficilmente può avere luogo. Il modello di implementazione proposto attribuisce molta importanza a questo aspetto: “In base alle esperienze già condotte negli scorsi anni si vogliono assicurare delle sinergie sotto forma di reti di collaborazione. La possibilità di confrontare, discutere, coordinare le esperienze condotte all'interno della propria sede con un «pool» composto da 4-5 istituti che affrontano la stessa tematica è considerata indispensabile per una maggiore forza e sistematicità rispetto alle diverse esperienze, in vista

di una possibile generalizzazione.” (Doc. 25, Par. 41). A parte qualche eccezione, la messa in comune risulta però essere abbastanza limitata sia all'interno degli istituti che fra un istituto e l'altro. La seguente citazione descrive bene la situazione: “[...] Perché posso mettere in rete gli istituti se c'è una progettualità, se c'è una filosofia di istituto da mettere in rete ... o altrimenti devo mettere in rete solamente dei piccoli gruppi di lavoro... che è quello che è stato fatto con l'implementazione. Non sono gli istituti che sono in rete eh? sono... i gruppettini a volte il gruppettino è una persona... eh? Quindi quando diciamo che c'è un'implementazione della Riforma degli istituti possiamo dire che ci sono uno, due, tre persone che sono coinvolte. Non è lo sviluppo agli istituti... eh?” (Doc. 31, Par. 128). In un altro documento si legge: “La progettualità R3 si vorrebbe cantonale ma vi è scarsa abitudine alla condivisione al di là dell'ambito personale o del gruppo dei docenti all'interno dell'istituto. [...] La scarsa abitudine a lavorare per progetti, la sensazione dell'incombere della quotidianità sulla conduzione del progetto, ecc., sono fattori che influenzano anche la disponibilità e l'abitudine di rendere comunicabili i progetti portati avanti negli istituti” (Doc. 7, Par. 257). Il problema della scarsa abitudine o capacità dei docenti nel rendere condivisibile le proprie esperienze è espresso esplicitamente anche da questa citazione: “In questo ambito mi pare di poter dire (si tratta infatti di un'impressione) che alcuni docenti, molto attenti ai principi della differenziazione che svolgono in classe attività molto valide, per ragioni diverse, non vogliono, non hanno le energie, oppure non sanno valorizzare e diffondere in modo adeguato gli esiti dei loro sforzi, accontentandosi quindi di adempiere, sovente in modo ineccepibile, al lavoro di aula. È risaputo che materiali didattici, cicli di lezioni, esperienze di insegnamento, riflessioni sul proprio operato non sono immediatamente pronte per essere comunicate: per diventare fruibili ad altri richiedono un investimento supplementare di messa in forma, di rielaborazione, di sintesi, di redazione per adempiere a delle finalità di capitalizzazione e di trasmissione di saperi di esperienza.” (Doc. 12, Par. 17).

Dai dati raccolti con il questionario emerge che i docenti quando condividono la propria esperienza⁵ o il materiale prodotto⁶ legati alle pratiche proposte dalla R lo fanno maggiormente con colleghi del proprio istituto.

Il coinvolgimento e lo scambio fra docenti sembra essere facilitato quando si riesce a “[...] instaurare un dialogo. Non attraverso e-mail, non attraverso freddi documenti, ma attraverso incontri, che è un po' dispendioso a livello energetico, ma però senz'altro poi hai dei frutti maggiori. Quindi vuol dire andare nelle sedi, vuol dire incontrare i docenti, vuol dire sentirsi prima di tutto tutte le critiche, tutte le perplessità di questi colleghi. Per poi cercare di mediare e vedere se si può costruire qualcosa, no. E da quel momento in cui i docenti capiscono di entrare a far parte di un processo a livello cantonale e dove loro possono dare un contributo notevole, dove anche vengono in un qualche modo sostenuti nelle loro iniziative perché... solo il fatto di parlarne assieme, solo il fatto di scambiarsi delle idee e delle riflessioni è importantissimo. Quindi fa sentire meno soli i docenti che si impegnano in progetti.” (Doc. 42, Par. 56).

Oltre al ruolo di coordinatori e di “facilitatori” assunto dai capi asse e dagli esperti di materia, vengono citati altri strumenti importanti atti alla messa in comune delle esperienze svolte: il sito Internet che raccoglie tutta la documentazione relativa alla Riforma e le pubblicazioni dell'UIM della serie “Scuola media: idee e lavori in corso”. Dai dati raccolti con il questionario il sito internet non ha raccolto molto successo, nel senso che in media più della metà dei docenti⁷ ritiene di non aver ricevuto nessun sostegno da questi mezzi per implementare le diverse pratiche proposte dalla Riforma.

Riguardo le condizioni di lavoro dei docenti in funzione della materia insegnata le opinioni raccolte sono differenti e molti fanno dei paragoni tra il prima e dopo Riforma. Le differenze possono essere organizzate in base alle singole discipline e ai problemi specifici ad esse collegate. Una delle dimensioni principali riguarda la gestione della classe intera o a gruppi ridotti. Fra chi si è espresso su questo tema vi è unanimità sul fatto che poter lavorare in gruppi ristretti, come ad esempio durante le lezioni di inglese in IV o

⁵ Per l'implementazione dell'inglese obbligatorio l'85% afferma di aver condiviso l'esperienza, per il francese facoltativo l'85%, per il laboratorio di italiano il 95%, per il laboratorio di scienze il 91%, per la differenziazione pedagogica il 75%, per la valutazione degli allievi l'85%.

⁶ Per l'implementazione dell'inglese obbligatorio il 93% afferma di aver condiviso i materiali prodotti, per il francese facoltativo l'82%, per il laboratorio di italiano il 85%, per il laboratorio di scienze l'89%, per la differenziazione pedagogica il 62%, per la valutazione degli allievi il 63%.

⁷ Questa percentuale varia a seconda della pratica: inglese obbligatorio 36%, francese facoltativo 48%, laboratorio di italiano 58%, laboratorio di scienze 56%, differenziazione pedagogica 64%, valutazione degli allievi 72%, asse disadattamento, integrazione e benessere 69%.

nei laboratori di italiano e di scienze, rappresenti un indubbio vantaggio sia dal punto dell'insegnamento sia del clima che regna in classe.

Nel caso del francese i docenti riportano alcuni dubbi riguardo i cambiamenti avvenuti: *“Sicura-mente da parte dei docenti di francese, ma adesso, forse qui rifletto piuttosto la mia opinione, magari, però mi è sembrato che ci fosse una perplessità abbastanza diffusa, forse non generale ma diffusa, ecco non è che abbia fatto sicuramente l'unanimità questa idea”* (Doc. 75, Par. 28); e gli effetti ottenuti: *“per il francese chiaro, io vedo anche gli stessi lavori che proponevo agli inizi, riproposti poi, c'è un abisso nella qualità dell'esecuzione poi della dello scrivere, del capire, capire un po' meno, ma nello scrivere è proprio nella nella diciamo competenza attiva della lingua, il produrre anche a livello orale non solo a livello scritto, c'è una notevole differenza proprio di capacità”* (Doc. 82, Par. 39). Il ruolo degli esperti viene riportato come utile anche nel fare da collante tra le diverse esperienze presenti nel cantone fornendo quindi un sostegno allo sviluppo: *“Si abbiamo avuto diverse possibilità di aggiornamento quello sì, che sì, sono anche serviti perché ogni tanto vengono presentati dei lavori fatti da colleghi quindi, qualcosa di pratico che si poteva anche applicare in classe. Soprattutto per quello”* (Doc. 67, Par. 59).

Nelle scuole la riduzione del francese è vista spesso come contraltare alla presenza dell'inglese. Gli allievi riportano lo studio dell'inglese in rapporto al francese e su questo fanno le valutazioni tanto in senso positivo quanto in senso negativo. Problemi sono stati segnalati invece per il corso opzionale di francese, dove l'elevato numero di allievi si somma alla scarsa motivazione di parecchi allievi: *“Non essendo materia obbligatoria è chiaro, quando il ragazzo capisce che il francese non fa media, che può avere anche l'insufficienza, che lui lo fa in più, e non capisce bene il perché, perché forse non vede bene ancora l'utilità di questo francese, chiaramente in terza media è difficile fare lezione in certe classi. In certe classi dove sono ... perché il numero anche fissato è alto, 24, e tante volte si trovano 23, 24 allievi, dove dopo un po' la gente è stufa. Cioè il ragazzo vede il suo compagno andar a fare ginnastica, l'altro che va a casa, cioè non è motivato, e tanti sono obbligati dai genitori a fare quest'ora di francese, dunque questo è un po'...”* (Doc. 30, Par. 46). I docenti intervistati non si lamentano tanto del numero elevato degli allievi in classe ma piuttosto della scarsa motivazione che incomincia già dalla seconda media *“in prima media i ragazzi ci credono ancora, la griglia oraria è importante. Quattro ore è un bel pacchetto e i ragazzi sono entusiasti perché riescono a mettere a frutto le competenze che hanno acquisito; e soprattutto adesso che c'è una continuità di metodo, è ancora più bello [...] In seconda invece, ecco quindi in prima va tutto molto bene, in seconda cominciamo a: aiuto, allora il francese alla fine della seconda lo si può lasciare, il numero delle ore diminuisce, il programma è molto intenso, molti contenuti, i ragazzi cominciano a essere confrontati con la presenza incalzante del tedesco, cominciano a fare una confusione e sembra quasi quasi che del francese abbiano fatto tabula rasa, pur avendo fatto tre anni [...] scema proprio la motivazione”* (Doc. 88, Par. 76-80).

Nel caso dell'inglese alcuni docenti mostrano delle perplessità relativamente alla sua introduzione: *“Non dovrei dirlo come insegnante di inglese però, eh secondo me era più ragionevole. [...] Anche perché io vedo che fanno molta fatica, confondono moltissimo col tedesco, e io non riesco a capire se è l'età, che l'età non è giusta in terza media, perché hanno appena iniziato in seconda il tedesco e poi subito l'anno dopo eh, l'inglese. Confondono in una maniera pazzesca, cosa che non avveniva prima, con i corsi facoltativi, che iniziavano in quarta, c'era magari un distacco non so se era la motivazione che era più forte”* (Doc. 63, Par. 41). Riportano una difficoltà nel comprendere il senso dell'inserimento dell'obbligatorietà da parte degli allievi: *“Gli allievi non sono contenti. Non tutti. Ce ne son tanti che si lamentano sul fatto che 'cosa m'an fò da l'inglés”* (Doc. 65, Par. 128). Arrivano a identificare la principale responsabilità dei problemi connessi alla Riforma con l'inserimento dell'inglese: *“Cioè ecco... ma mi ripeto un po', cioè il problema [della R3], secondo me il problema è l'inglese”* (Doc. 84, Par. 295).

La trasformazione da materia opzionale a materia obbligatoria non viene percepita come un problema organizzativo: *“l'esperto d'inglese diceva il programma, perché uno dei problemi appunto con l'inglese quando ci siamo incontrati, ma forse è il programma, cioè il passaggio da un corso facoltativo a un corso per tutti ha bisogno di un adattamento anche del programma. La risposta è stata il programma è rimasto tale e quale, una volta lo si faceva in quattro ore, adesso si hanno sei ore di tempo”* (Doc. 75, Par. 93). Questa modifica sembra aver prodotto degli effetti di rimbalzo negativi sull'andamento scolastico più generale: *“l'anno scorso le quarte che sono uscite con l'inglese che... diversi hanno avuto l'insufficienza in inglese e che quindi è stata una delle materie che ha messo a rischio la licenza. E poi anche da quello che ho capito, il metodo che è stato introdotto per l'inglese... hanno usato lo stesso metodo che usavano quando l'inglese era opzionale, e lì il corso opzionale era un corso eh, tipo un corso A, cioè con un gruppo, gruppi di élite... quindi quel metodo lì sarà buonissimo per degli allievi buoni ma l'impressione mia è che per gli allievi un po' deboli è già troppo impegnativo, e quindi appunto l'inglese è diventata una pietra*

di inciampo in più” (Doc. 89, Par. 40-48). Arrivano quindi a sostenere che *“si è mantenuto abbastanza lo stesso programma... però, quasi quasi, si fa più fatica a farlo”* (Doc. 90, Par. 260).

Un giudizio positivo è stato espresso per i gruppi ad effettivi ridotti d'inglese. I gruppi piccoli sono anche visti come una condizione essenziale per poter applicare la differenziazione pedagogica: *“[...] io credo che la prima condizione per poter veramente differenziare, è quella di avere un numero adeguato di allievi [...]”*. (Doc. 37, Par. 500).

I docenti che insegnano inglese riportano una valutazione positiva dell'esperienza e del carico di lavoro dei programmi che vengono ritenuti ben bilanciati e adeguati a fornire una conoscenza di base della disciplina. Gli altri docenti riportano opinioni contrastanti legate a due fattori principali; da un lato la difficoltà a studiare in parallelo molte lingue differenti dall'altro la messa a confronto con il francese che nonostante sia una delle lingue nazionali appare perdere di peso. L'obbligatorietà dello studio dell'inglese vien visto come un ulteriore problema anche in relazione al fatto che naturalmente sono aumentate le insufficienze nella disciplina. Le difficoltà incontrate dai docenti della nuova materia obbligatoria sono prevalentemente nella integrazione delle classi più ampie anche perché i programmi viene detto che sono stati ripetuti in analogia agli anni passati anche se con un aumento di ore disponibili. I timori che sono ventilati si trovano fondamentalmente legati al tema della con-fusione che potrebbe essere generata dallo studio contemporaneo di inglese e tedesco e al tema del trascurare una delle lingue nazionali. Viene riportato come un tema di facilitazione il lavoro a effettivi ridotti che viene svolto nel corso del quarto anno. Nelle interviste quando i docenti parlano del passaggio dall'inglese opzionale a quello obbligatorio a partire dal secondo biennio sono molto critici e non fanno quasi riferimento ai benefici dei gruppi a effettivi ridotti in quarta. Per lo più riportano che l'inglese diventa una ulteriore materia di selezione e gli allievi più deboli non riescono a reggere il ritmo, cala la motivazione: *“Ecco diciamo la generalizzazione dell'inglese mi va anche bene perché sicuramente una... però va ad aggiungersi a tutte le altre lingue, ci sono allievi che non sono assolutamente in grado di... di reggere il ritmo”* (Doc. 62, Par. 31). Un altro docente facendo il paragone con la situazione antecedente afferma: *“quando era ancora facoltativo, sceglievano loro e avevi un gruppo di ragazzi tutti entusiasti, tutti comunque motivati, perciò che riuscivano anche molto bene. Adesso che è obbligatorio io vedo che ci sono molti più problemi in effetti, perché ci sono ragazzi che comunque fan fatica, magari fan già fatica con le altre lingue e una terza materia per loro diventa un onere abbastanza pesante, abbastanza impegnativo. [...] io vedo che appunto, per alcuni ragazzi è un'imposizione abbastanza pesante”* (Doc. 63, Par. 16). Inoltre emerge un grosso divario tra chi sa molto e chi non sa niente: *“per quanto riguarda gli obiettivi... io direi che un terzo raggiunge gli obiettivi in maniera egregia, un terzo è lì e un terzo non li raggiunge... [...] c'è questo grosso divario tra chi sa molto e chi non sa quasi niente”* (Doc. 97, Par. 185).

A livello di note non c'è stato un cambiamento più che altro un abbassamento del livello preteso: *“Ma in realtà no, ma perché comunque ci siamo adattati nel senso che, comunque le verifiche magari son diventate più semplici, si pretende un po' meno, sì. Sì. Perciò le note vabbè ci sono comunque ancora le note alte, però magari l'allievo concretamente non sa fare quello che sapeva fare l'allievo 2 anni prima ecco”* (Doc. 63, Par. 64). Le scuole medie superiori si lamentano dell'abbassamento del livello di competenze rispetto a quando l'inglese era facoltativo: *“i miei colleghi delle scuole superiori non sono molto contenti, perché hanno detto, quest'anno è la prima volta che ricevono allievi che hanno fatto i 2 anni di inglese, hanno detto che il livello si è abbassato moltissimo. Perché appunto, anche i bravi devono rallentare automaticamente. Perciò per ora non è così soddisfacente”* (Doc. 63, Par. 53).

I docenti hanno dovuto adattarsi al nuovo pubblico, modificare i programmi e far fronte a problemi disciplinari più importanti rispetto a quando inglese era opzionale: *“I docenti che erano abituati col vecchio sistema devono adattarsi e assestarsi sul fatto di avere allievi di tutte le estrazioni eh di competenza”* (Doc. 95, Par. 272). Un altro docente sempre sullo stesso tema si esprime in questo modo: *“è certo che lavorare in un gruppo eterogeneo è molto difficile, per il semplice fatto che gli studenti deboli perdono magari la motivazione, è difficile tenerli al passo e soprattutto poi subentra la complicazione dei problemi disciplinari perché spesso gli allievi deboli sono quelli che presentano problemi di disciplina e quindi questi problemi ehm... richiedono molte energie no? da parte nostra, per cui noi spesso dedichiamo energie e tempo alla risoluzione di problematiche di tipo comportamentale disciplinare, risorse energie che potrebbero e dovrebbero invece essere dedicate all'insegnamento, all'apprendimento”* (Doc. 97, Par. 159).

La valutazione dei docenti di italiano è molto positiva, soprattutto in relazione all'introduzione del laboratorio: *“devo dire che questa... non sono solo io a dirlo ma comunque eh al termine dell'anno, durante l'anno e anche al termine dell'anno, abbiamo fatto una valutazione interna fra noi docenti di italiano, è stato positivissimo, dall'aspetto del poter lavorare due ore di seguito con un gruppetto limitato, andare fino appunto la valutazione, al fatto stesso che i ragazzi comunque reagivano positivamente perché eh finalmente si faceva qualcosa che poteva interessarli da vicino”* (Doc. 99, Par. 292). La libertà presente nei

programmi permette di adattare le proposte alle classi: *“Poi per fortuna noi qui con l’italiano abbiamo anche eh dei programmi abbastanza, come dire, possiamo giocarci un po’ con i programmi, l’importante in quattro anni dare delle nozioni mm, di base, anche di analisi logica, grammaticale, del periodo, però scelta dei testi delle attività siamo liberissimi, per per fortuna possiamo lavorare proprio con i ragazzi a seconda del materiale umano che abbiamo davanti”* (Doc. 73, Par. 100).

Anche i docenti che hanno una posizione più negativa nei confronti della Riforma sono portati a riconoscere le implicazioni positive: *“Per cui a livello personale c’è un po’ di... così, scetticismo anche se quello che, almeno per quello che mi concerne, a livello di italiano, invece posso dire c’è stata una... così, un po’ un cambiamento in meglio, con l’implemento, con le ore in più, con il laboratorio di scrittura che ho trovato”* (Doc. 110, Par. 12). Il laboratorio di scrittura è stato anche l’occasione per lavorare assieme dei docenti delle singole sedi: *“qui poi eravamo in tre poi ad avere le quarte l’anno scorso e ogni tanto ci trovavamo e ognuno preparava dei materiali, c’era uno scambio, scambio d’opinioni, come è andata, e con questo testo ha funzionato e con quell’altro un po’ meno. Quindi no, per quello c’è stato un buono scambio tra noi 3 che eravamo coinvolti perché all’inizio ci chiedevamo, ma cosa dobbiamo fare?”* (Doc. 67, Par. 27).

Anche docenti e allievi nelle interviste danno delle valutazioni estremamente positive sul laboratorio di italiano. I docenti possono seguire meglio i singoli allievi grazie ai piccoli gruppi. Sono riscontrabili miglioramenti anche per i ragazzi più deboli: *“ho avuto l’esperienza del laboratorio devo dire non ho trovato aspetti negativi, assolutamente, e e e in particolare con i ragazzi deboli si possono ottenere dei risultati che altrimenti sono impensabili ecco”* (Doc. 99, Par. 450). Un altro docente sempre nella stessa direzione afferma *“Anche coloro che avevano grosse difficoltà, hanno capito che dovevamo lavorare in quel senso, e quindi hanno cercato di dare più di quello che solitamente danno quando sono con tutti gli altri in classe e devono scrivere il solito tema, per modo di dire, individuale”* (Doc. 66, Par. 50). Non solo quelli deboli ne traggono vantaggio *“il risultato finale per quel che riguarda il laboratorio di italiano è stato positivo. Tutti i ragazzi ne hanno approfittato e ho visto per la prima volta un, un miglioramento concreto, sensibile. Ciò che non, mm ciò che non capitava prima, e ciò che non capita per esempio fino alla terza”* (Doc. 66, Par. 22). Anche gli insegnanti ne traggono vantaggio, con la possibilità di seguire meglio gli allievi e di gestirli meglio a livello di disciplina: *“No, no eh è gli aspetti positivi sono osservabili su più fronti. Sia per quanto riguarda la possibilità di seguire gli allievi, essendo in numero ridotto e quindi abbiamo una maggiore possibilità di dedicare del tempo a questi ragazzi. Sia nella stesura, sia nella scadenza delle consegne, sia nelle revisioni, sia nelle trascrizioni eccetera eccetera”* (Doc. 92, Par. 54). Anche il clima in classe ne risente positivamente grazie ai piccoli gruppi. Gli studenti hanno opinioni più diversificate rispetto al laboratorio e lasciano trasparire alcune valutazioni non positive della modalità d’interpretazione propria del docente di riferimento.

I docenti di scienze vedono invece in termini negativi la riduzione di ore a disposizione per la disciplina: *“con la Riforma in seconda abbiamo solo due ore invece che tre... e la seconda è una classe dove... c’è dentro comunque secondo me, comunque tantissimo. Dopo è anche vero come si fa, cioè uno può anche decidere di fare le cose un po’... un po’... semplicità, e riesce a farci stare dentro tutto. [...] Quindi nelle due ore uno deve tirare il collo perché deve praticamente lasciare lì le cose pronte, farli lavorare, al limite farli mettere via, però l’altr... prima c’era la terza ora della settimana dove magari si poteva dire, bene l’altra volta l’esperienza così, la discussione sull’esperienza, il vedere cosa si è fatto, si faceva nella terza ora. Adesso praticamente dovresti fare tutto nelle due ore, perché praticamente dopo se usi le altr... un’ora delle altre due ore di esperienze non ne fai più”* (Doc. 60, Par. 68). Il cambiamento dei programmi è stato vissuto come una riduzione della disciplina che ha perso parti importanti comportando anche dei giudizi duri: *“Cioè perché, un certo momento dicono, abbiamo dei programmi troppo carichi, dobbiamo sfoltire, poi, a un certo punto sparisce tutta una serie di argomenti ehh, non so chi abbia deciso, come, cioè quali discussioni ci siano state... eh, poi sparisce tutta una serie di indicazioni molto precise su come trattare gli argomenti, gli obiettivi, per cui a un certo punto rimane uno schema di titoli e dietro quasi più niente. Per cui uno fa, sa cosa, il titolo, sa cosa fare, ma non sa dove andare esattamente a parare. Eh questo mi ha fatto dire che io non avrei più voluto insegnare scienze”* (Doc. 72, Par. 31). Il cambiamento che è stato percepito come maggiormente scorretto è legato alla gestione in ore singole dell’orario che comporta una difficoltà maggiore nella gestione delle lezioni e nell’organizzazione delle esperienze: *“L’abbiamo vissuta meno bene, cioè io la vivo meno bene anche quest’anno, con l’ora singola. Ecco questa non funziona, funziona male nel senso che, vabbè la classe intera quello è, non è un problema se la classe va. Però è proprio il fatto che, laboratorio nell’ora singola praticamente non puoi farlo. In più un’ora singola è 45 minuti in certi casi, io ad esempio il mercoledì mattina ho 2 ore singole una dopo l’altra, la seconda ora singola mi arrivano, arrivano da matematica che hanno docenti diversi, e arrivano scaglionati ecco non, si riesce a fare molto poco. E ecco, questo non, oltretutto vabbè il programma sarebbe ricco, non si riesce a terminarlo ma quello, è meno problematico ecco come cosa”* (Doc. 84, Par. 55). Il labora-

torio di scienze è percepito in modo molto differenziato sia nella presenza che nei contenuti a dipendenza del docente: *“Sì, funziona perché sono gruppi piccoli, come lo erano anche l’opzione, dopo i temi ... io nell’insegnamento delle scienze... metto io perché è un mio interesse personale tanto di quello che è l’attualità, problemi non so per esempio legati agli OGM, a cose che sentono quotidianamente e che... i cambiamenti ambientali, temi del genere... e parlandone con gli esperti loro... sì, dicono sempre deve essere qualcosa di trasversale che ogni docente può inserire quando vuole”* (Doc. 86, Par. 244).

Per la valutazione puntuale degli effetti della Riforma su francese, inglese, italiano e scienze si rimanda all’allegato 1.

Un ulteriore fattore citato da alcuni intervistati riguarda la modalità utilizzata per dare ai docenti l’opportunità di dedicarsi alla sperimentazione e all’innovazione: lo sgravio orario. Da un lato vi è il problema che attualmente non vi è un sistema di verifica di cosa si “produce” nell’ambito di questo spazio orario: *“[...] per cui ricompensa c’è nel senso che c’è il monte ore ... Dopo come vengono verificati, come vengono valutati i monte ore in entrata, come vengono valutati i monte ore in uscita, non c’è nessuna valutazione. Si è tentato quest’anno di introdurre uno schema un po’ più preciso [...] per la presentazione del monte ore ma non so chi l’abbia usato... E cioè, molto artigianale insomma... un po’ approssimativo...”* (Doc. 31, Par. 104). Un’altra citazione esprime questa idea di “approssimazione”: *“Quindi, quando mi si danno 10 ore, vuol dire che mi si dà un capitale non da poco da gestire, e quindi alla fine dell’anno posso anche pretendere che qualcuno abbia comunque tirato assieme, come si dice in buon dialetto, qualcosa”*. (Doc. 35, Par. 112). Dall’altro c’è chi mette in dubbio la consapevolezza da parte di chi la riceve del valore che assume l’ora di sgravio: avere un’ora in meno di insegnamento implica l’utilizzo regolare e continuo di quest’ora per le attività a cui essa è stata assegnata, ma vi è il rischio che questo spazio temporale si perda, come si diceva prima, nel normale onere di lavoro del docente. Questa modalità di ricompensa è, a detta di alcuni, troppo poco visibile per cui bisognerebbe optare per altri metodi. Un intervistato si esprime ad esempio in questi termini: *“Beh, l’ora di sgravio in sé non credo sia una gran soluzione, penso che il pagamento reale sarebbe già molto più visibile.”* (Doc. 31, Par. 103). Più precisamente il medesimo intervistato afferma che *“un’ora di sgravio sono 5000 franchi [...] e un docente ... se io son docente ... un’ora di sgravio nel mio cahier des charges settimanale non mi accorgo di niente. Per cui c’è tutto il problema di sapere se è un buon sistema di ricompensa questo o se non bisogna trovare altre modalità [...]”* (Doc. 31, Par. 98). Della stessa opinione un altro intervistato: *“Io sono convinto che il docente che viene pagato, non dico cash, ma che viene pagato per la sua partecipazione alle riunioni per il monte ore, per quello che fa, avrebbe un successo maggiore e alla fin fine corrisponderebbe anche ad un risparmio per il Cantone, perché il docente non si rende conto che un’ora-lezione annuale sono quasi 5000 franchi. Mentre si rende conto se alla fine della riunione riceve 150 franchi per dire, detto molto così... E questo secondo me non è possibile farlo per questioni amministrative, però è un aspetto interessante [...]”* (Doc. 42, Par. 171).

Lo sgravio orario, malgrado le perplessità citate a più riprese, resta comunque una modalità che permette almeno un minimo spazio di riflessione e di scambio. Nei confronti di un gruppo di docenti attivi in un progetto legato a un asse tematico un intervistato si è espresso così: *“[...] tutti i docenti hanno detto che è stato bello questo scambio perché non abbiamo il tempo normalmente durante l’anno di farlo. Perché ormai il semestre è corto, le ore sono tante nella giornata e questi aspetti strutturali non aiutano molto a creare le condizioni favorevoli per avere, per progettare qualcosa, invece [...] lo sgravio che hanno ricevuto per questo [...] progetto ... almeno lì si loro [i docenti] almeno hanno sì beneficiato.”* (Doc. 40, Par. 114).

Le esigenze in ambito finanziario sono state tenute in debita considerazione sin dall’inizio dei lavori di ideazione della Riforma; questo è stato espresso ripetutamente nei documenti ufficiali, come ad esempio in “Prospettive per la scuola media”, dove è scritto: *“L’esigenza di evitare l’aumento dei costi è stata realisticamente tenuta in considerazione dal nostro Gruppo.”* (Doc. 1, Par. 177). In questo senso l’aspetto finanziario ha vincolato la Riforma sin dalle sue fasi iniziali.

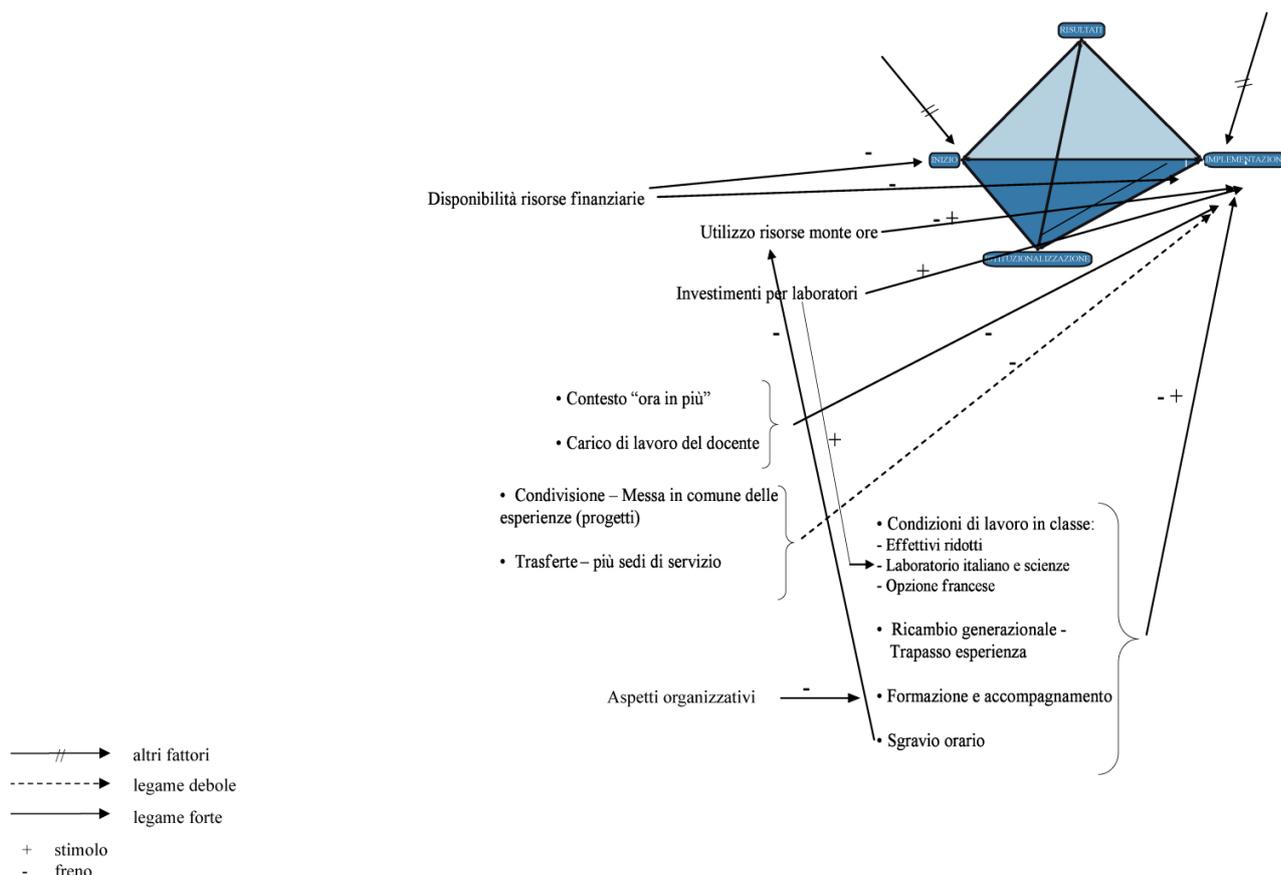
Anche per quanto concerne la fase di implementazione le risorse finanziarie sono state spesso citate come fattore che ha influito sulla Riforma. A questo proposito più della metà (53%) dei docenti che ha risposto al questionario reputa che non sono stati forniti i mezzi finanziari sufficienti per implementare la Riforma. I riferimenti fatti durante le interviste riguardano soprattutto due temi: da un lato la carenza o la scarsità di risorse, dall’altro il loro utilizzo. Infatti, accanto a chi considera che le risorse a disposizione siano troppo limitate, vi è anche chi è dell’opinione che le risorse, indipendentemente dal fatto che siano adeguate, non sempre vengono utilizzate nel migliore dei modi e di conseguenza vengono per così dire “sprecate”.

Mentre queste citazioni si riferiscono in particolare alle ore provenienti dai diversi “monte ore” e attribuite sotto forma di sgravio ai docenti impegnati nei vari progetti, alcuni intervistati sottolineano però anche il fatto che la Riforma ha beneficiato di un importante investimento che ha reso possibile lo “sdoppiamento” delle classi per il laboratorio di italiano e di scienze in IV media: “[...] abbiamo introdotto per esempio [...] il laboratorio di italiano in quarta media e [...] di scienze vuol dire raddoppiare le ore, due ore per ogni classe vuol dire che ... abbiamo 300 classi, vuol dire che abbiamo 1200 ore in più di insegnamento. [...] questo è un investimento non indifferente che è stato fatto per creare delle condizioni, auspichiamo migliori, per poter apprendere, in questo caso l’italiano e le scienze. [...]” (Doc. 34, Par. 261).

Per tornare alla scarsità di risorse, gli intervistati si riallacciano spesso al discorso del periodo storico caratterizzato dalle misure di risparmio varate dal Governo: “La Riforma a mio avviso è caduta in un cattivo momento [...] un contesto cattivo, nel senso risparmio, dunque tutte le riforme bisogna farle a costo zero [...]” (Doc. 30, Par. 90-94). Oppure: “La Riforma è nata in un periodo di recessione in cui... le risorse dello Stato sono comunque limitate e, a mio avviso, la Riforma 3 soffre anche di questo aspetto, che è delle buone idee, dei dispositivi anche validi, però con delle risorse troppo limitate [...] l’implementazione soffre abbastanza di questo aspetto...” (Doc. 38, Par. 65-70). Lo stesso intervistato, in un altro passaggio dell’intervista descrive la Riforma come “anemica”: “Buona sulla carta e poi nella realizzazione un po’... come dire... con poche risorse, anemica si dice quando c’è poco sangue. E questo la indebolisce.” (Doc. 38, Par. 99).

Vi è anche chi, pur condividendo l’opinione di fondo secondo cui le risorse a disposizione siano limitate, insiste anche sul fatto che spesso le risorse non siano state sfruttate in modo proficuo, soprattutto per quanto concerne il “monte ore”. Il dispositivo di implementazione della Riforma ha avuto il pregio di limitare questo “spreco” di risorse, offrendo agli istituti supervisione e accompagnamento, ma anche richiedendo loro un maggior impegno nel rendere conto delle attività svolte attraverso una più precisa descrizione del progetto e la redazione di rapporti intermedi e finali. Due citazioni a questo riguardo: “[...] anche se devo dire che abbiamo anche forse nel passato buttato via tante ore no, in questo campo. Si cerca adesso di modificare sia a livello di progetto monte ore e tanti progetti che sono svaniti nel nulla, ma anche forse anche a livello cantonale no, si poteva essere un po’ più efficaci e spendere un po’ meno.” (Doc. 40, Par. 102). Oppure: “[...] perché vedo che ci sono delle risorse, ma vengono sprecate e utilizzate male, nel monte ore per me è evidente, ma anche nella R3 ... un po’ meno però, perché lì è molto più rigido, c’è veramente un dispositivo cantonale un po’ più solido dei vari capi asse e il Gruppo di coordinamento ... cioè lì è più solido, la mia impressione è che lì c’è maggior garanzia in un certo senso.” (Doc. 39, Par. 113). Pur essendo d’accordo sul cattivo utilizzo che a volte viene fatto delle risorse a disposizione, un intervistato sostiene come le risorse siano sufficienti: “[...] noi continuiamo a dire che non abbiamo risorse, ma ne abbiamo tantissime di risorse. È un problema di gestione di risorse. Dopo lì il discorso diventa molto delicato e ampio, però io non me la sento di dire che non abbiamo risorse, abbiamo tantissime risorse. Io sono convinto che si potrebbero gestire meglio.” (Doc. 41, Par. 133).

Figura 16 - Le condizioni di lavoro



Sintesi

Riguardo al tema delle condizioni di lavoro, due sono gli aspetti preponderanti: le risorse umane e quelle finanziarie. Entrambi sono prevalentemente in relazione con la fase di implementazione della Riforma; nello schema solo nel caso delle risorse finanziarie è presente un legame con la fase iniziale, che vuole sottolineare come il Gruppo strutture già nella fase di ideazione della Riforma abbia dovuto sottostare a chiari vincoli finanziari.

Per quanto concerne gli aspetti finanziari, dalle informazioni a disposizione scaturisce un quadro piuttosto critico, secondo il quale le risorse sono troppo limitate e a volte vengono anche mal utilizzate. La mancanza di risorse finanziarie viene spesso messa in relazione con la formazione e l'accompagnamento per la Riforma, che non sempre sono stati giudicati sufficienti, anche se i dati oggettivi mostrano che le risorse a disposizione per la formazione continua non vengono mai utilizzate del tutto. Le opinioni sull'utilizzazione delle risorse si riferiscono in particolare alla gestione dei "monte ore", e quindi alla modalità di riconoscimento dello sgravio orario, sulla cui efficacia diversi intervistati esprimono dubbi, ma anche apprezzamento per l'opportunità che dà ai docenti di incontrarsi e di collaborare. Gli investimenti fatti per i laboratori di scrittura e di scienze hanno invece permesso di creare condizione di lavoro in classe molto gradite dai docenti.

Per quanto riguarda i docenti si può dire come alcuni fattori, come ad esempio l'"ora in più", il carico di lavoro generale del docente, la scarsa abitudine alla messa in comune e, per alcuni, le trasferte da un istituto all'altro, abbiano influito piuttosto negativamente sull'implementazione della Riforma. L'impatto di altri fattori identificati nell'analisi (condizioni di lavoro in classe, ricambio generazionale, formazione e accompagnamento, e sgravio orario) non può invece essere definito in modo univoco: le dimensioni positive si affiancano infatti ad altre negative.

Le condizioni di lavoro rappresentano nelle interviste un tema di rilevanza estremamente limitata e gli intervistati tendenzialmente ne parlano in modo molto circoscritto e con connotazioni estremamente differenziate. In alcuni casi viene menzionato in modo molto positivo il fatto di avere condizioni di lavoro appropriate e ottimali per svolgere quanto necessario mentre in altri si fanno delle critiche rispetto alla di-

sponibilità di condizioni adeguate a svolgere i compiti al meglio. Su questo tema docenti e allievi concordano riferendo ad esempio delle valutazioni estremamente positive rispetto ai laboratori di italiano e problematiche rispetto al francese.

2.10 Istituzionalizzazione

Questo capitolo si occupa dell'istituzionalizzazione delle pratiche proposte dalla R3. Per analizzare questa fase del processo di Riforma sono stati utilizzati prevalentemente i dati raccolti tramite questionario, considerando quindi essenzialmente il parere dei docenti.

Come già spiegato in precedenza alcune parti della Riforma sono state generalizzate in maniera istantanea (ad es. cambiamenti griglia oraria) altre invece hanno richiesto più tempo e altre ancora non sono ancora state istituzionalizzate e magari non lo saranno mai per differenti motivi legati alle fasi di inizio e di implementazione, tra cui quelli spiegati nei capitoli precedenti.

Ricordiamo che tre sono le dimensioni dell'istituzionalizzazione: le condizioni organizzative, la percentuale dell'uso e la stabilizzazione dell'uso. La prima riguarda le modalità messe in atto per facilitare l'istituzionalizzazione come ad esempio delle condizioni di lavoro appropriate di cui si è discusso nel capitolo precedente. La seconda e la terza dimensione si riferiscono al fatto che un largo numero di docenti adottò le pratiche proposte stabilmente nel tempo, e non unicamente nei primi mesi. Qui di seguito ci interesseremo a queste due dimensioni per capire come si è svolta l'istituzionalizzazione delle pratiche legate alla differenziazione pedagogica dell'insegnamento all'interno della classe e alla valutazione degli allievi, due elementi connessi ai cambiamenti pedagogici proposti dalla R3⁸. In particolare abbiamo domandato ai docenti quali delle pratiche proposte nel questionario hanno utilizzato nell'anno in corso e con quale frequenza.

Per quanto riguarda la differenziazione pedagogica abbiamo rilevato che quelle meno utilizzate sono quelle che richiedono un certo lavoro di preparazione come la creazione di test e materiali diversificati o ancora il team teaching. Mentre pratiche che possono essere svolte anche con un impegno meno sistematico sono utilizzate da un numero molto più elevato di docenti, come ad esempio utilizzare delle strategie didattiche diversificate in funzione dei bisogni e delle modalità di apprendimento degli allievi oppure adattare le lezioni alle caratteristiche degli allievi presenti in aula partendo da obiettivi comuni.

Quasi tutte le pratiche di valutazione degli allievi proposte sono utilizzate dalla maggior parte dei docenti, all'eccezione di quelle legate alla promozione dell'autovalutazione da parte degli allievi e all'utilizzo di forme di comunicazione della valutazione alternative alle note. Specialmente in questo ultimo caso sono stati pochi i docenti ad affermare di averne fatto uso.

Come già scritto in precedenza non basta che un'innovazione sia utilizzata per essere istituzionalizzata ma bisogna che il suo uso si stabilizzi nel tempo. Nel caso della differenziazione pedagogica la percentuale di docenti che utilizza le pratiche proposte in modo frequente varia dal 55% al 15% a seconda della pratica. La situazione è ancora meno positiva per quanto concerne le pratiche legate alla valutazione degli allievi dove non si raggiunge mai il 40%.

In conclusione si può affermare che i docenti che insegnano nelle scuole medie in Ticino sono consapevoli che le pratiche di differenziazione e di valutazione formativa sono socialmente desiderabili, infatti la maggior parte afferma di utilizzarle, ma poi nel quotidiano non ne fanno un uso sistematico.

Un elemento che potrebbe aver influito su questa situazione è il sostegno ricevuto per implementare e generalizzare differenziazione e valutazione. Dalle risposte al questionario emerge che i docenti che ritengono di non aver ricevuto sostegno da colleghi, direttore, esperti di materia, corsi di aggiornamento, ecc. sono in percentuale maggiore rispetto ad altre innovazioni proposte dalla R3.

⁸ Per maggiori dettagli sui risultati trovati riferirsi all'allegato 2.

2.11 Sintesi dei risultati

Un processo di riforma scolastica si sviluppa generalmente in tre grandi fasi: l'*inizio*, l'*implementazione* e l'*istituzionalizzazione*. Tali fasi conducono poi a dei *risultati*, che possono manifestarsi in termini di apprendimenti degli alunni, di cambiamenti nelle pratiche dei docenti o di particolari esiti a livello organizzativo.

Queste diverse fasi sono caratterizzate e influenzate da numerosi fattori, alcuni dei quali sono stati analizzati in questo rapporto. La scelta delle fasi e dei temi è stata operata considerando la loro rappresentatività rispetto al corpus analizzato (frequenza), sia alla loro capacità di rendere il senso complessivo delle informazioni raccolte.

I temi più trattati nelle analisi sono quindi i seguenti:

- le **visioni** e gli **obiettivi** della Riforma (inizio);
- le **pressioni interne ed esterne** alla base della Riforma (inizio);
- la **promozione** della Riforma (inizio);
- l'**appoggio** alla Riforma (inizio);
- il **coinvolgimento** nella Riforma (inizio);
- la **comunicazione** nella Riforma (implementazione);
- la **chiarezza** e la **comprensione** della Riforma (implementazione);
- l'**impegno richiesto** dalla Riforma (implementazione);
- le **condizioni di lavoro** nella Riforma (implementazione);
- l'**istituzionalizzazione** della Riforma (istituzionalizzazione).

Riguardo alla percezione delle visioni e degli obiettivi contrastanti esistono posizioni molto differenziate. La Riforma piuttosto che apparire come un sistema ordinato e coordinato viene spesso percepita come una sovrastruttura della quale non viene percepito il senso in modo chiaro. I cambiamenti che vengono percepiti più rilevanti fanno riferimento a questioni organizzative e gestionali della quotidianità. Le discussioni sulle ragioni e gli scopi appaiono poco definite e sembrano appartenere ad un inizio della discussione che ormai è stato abbandonato per occuparsi prevalentemente della prassi quotidiana. L'apparente mancanza di una visione chiara e chiaramente condivisa viene percepita come una delle ragioni della difficoltà a entrare a regime della Riforma. Quando viene ri-portata la presenza di un disegno esso è percepito e vissuto come astratto e non calato nella realtà di riferimento della scuola ticinese. Un ulteriore indicatore di distanza si può rilevare nel fatto che gli intervistati facciano riferimento ad istanze altre da quelle formative che siano intervenute nel definire priorità o obiettivi del processo di Riforma. In alcuni casi questa visione viene ritenuta presente ma non adeguatamente comunicata ed in questo senso la comunicazione farebbe da moderatrice dell'effetto. Il fatto che le persone avvertano una mancanza di disegno unitario o il suo scollamento dalla realtà divengono ancora più forti quando si tratta di interviste a docenti o direttori. Negli studi di caso molti sono infatti arrivati a mettere in dubbio l'esistenza stessa di una Riforma. Nel rispondere al questionario è invece stato riportato da più della metà dei docenti che gli obiettivi della Riforma gli siano stati chiari.

Sia le *pressioni interne* che quelle *esterne* hanno avuto una funzione di spinta iniziale per la Riforma. Dall'analisi svolta si può dire che entrambi i tipi di pressione abbiano influenzato anche la dimensione dell'appoggio che la Riforma ha ricevuto, anche se non in maniera univoca. Per quanto concerne le pressioni interne si può ipotizzare che la necessità di rinnovamento dei programmi e di potenziamento dell'italiano abbiano favorito il sostegno alla Riforma, mentre i cambiamenti proposti alla struttura del ciclo d'orientamento come pure la volontà di rilanciare il principio della differenziazione pedagogica – in alternativa alla differenziazione strutturale incarnata dai corsi a livello - abbiano invece frenato questo appoggio. Per quanto concerne le pressioni esterne, ad eccezione della necessità di potenziare l'insegnamento dell'italiano che ha suscitato consenso, si può dire che la loro influenza venga percepita come prevalentemente frenante.

Le decisioni prese a livello politico riguardo all'assetto delle lingue 2, e in particolare l'introduzione dell'obbligatorietà dell'inglese, rappresentano uno degli elementi di maggior peso per l'avvio della Riforma.

ma; in questo ambito ha assunto un ruolo non trascurabile anche il contesto nazionale di quel momento, caratterizzato dalla decisione riguardo all'inglese obbligatorio presa dal Cantone Zurigo.

La Riforma non è stata comunque percepita come trasformativa del contesto "Scuola Media" e i docenti la hanno interpretata piuttosto come legittimazione di dei cambiamenti che erano già stati fatti o come sostegno ad attività che venivano già compiute all'interno degli istituti. Questa mancanza di una chiara percezione rende difficile che si siano conservati in memoria i vincoli che hanno indirizzato la Riforma. Fanno eccezione quelli più noti a livello di comunicazione generale e presenti su i giornali. In questo senso la Riforma essendo interpretata come una legittimazione di quanto già veniva fatto non viene letta come strutturale o di sistema bensì come mantello organizzativo a livello locale.

La *promozione* della Riforma sembra che abbia incontrato diverse difficoltà e le modalità e le strategie adottate non appaiono essere state sufficientemente efficaci. Parte di queste difficoltà vengono ricondotte dai membri dei gruppi organizzativi (Gruppo di coordinamento, Gruppo strutture e Gruppo operativo) alle limitate risorse a disposizione, che non hanno permesso di poter dedicare tempo a sufficienza a questa delicata attività.

La promozione era affidata a diversi attori; l'impatto del loro è molto differenziato. L'impulso iniziale è stato dato dal Gruppo strutture, che ha influito fortemente sia sulla fase iniziale sia su quella di messa in atto della Riforma. Non sempre però le strategie adottate dal Gruppo siano state efficaci. Anche i direttori degli istituti scolastici hanno assunto un ruolo importante; le citazioni a questo riguardo lasciano intendere che la scelta di delegare ai direttori il compito di presentare la Riforma nei propri istituti non abbia garantito un'equa diffusione delle informazioni, in quanto le presentazioni fatte dai direttori dipendevano troppo sia dalla loro convinzione personale sia dalla loro comprensione della Riforma. Infine gli esperti si sono occupati della promozione del nuovo Piano di formazione e della preparazione dei docenti con una percezione da parte di questi ultimi prevalentemente positiva.

La percezione dei docenti del tema della *promozione* è marcata dalla difficoltà a percepire un disegno generale che abbia orientato il processo di Riforma. La Riforma appare come calata dall'alto senza che il territorio abbia avuto la possibilità di interagire o modificare in alcun modo l'andamento. Nella fase di attuazione della Riforma, non è comunque stata percepita una reale promozione quanto piuttosto una comunicazione della Riforma. Le discussioni che ne sono seguite sono state più a livello di gruppi di materia che di istituto, con differenze rilevanti tra di essi, ma anche tra le materie. Anche per quanto riguarda la presentazione da parte degli esperti non sempre c'è stata una discussione vera e propria: in alcuni casi si è trattato esclusivamente della presentazione del nuovo piano di formazione. La direzione ha assunto un ruolo importante nel comunicare le informazioni principali man mano che ne veniva a conoscenza, a volte con un aggiornamento periodico formalizzato. Più di un intervistato ha affermato di avere dei ricordi molto confusi e piuttosto vaghi su come è stata introdotta la Riforma. Non vengono ricordate iniziative ad hoc per promuovere la Riforma ma al limite dei momenti nei quali è stata sancita la sua esistenza.

L'interpretazione data dai differenti attori dell'*appoggio* ricevuto dalla Riforma non è stata una-nime. I decisori ritengono che, accanto a poche persone che l'hanno sostenuta, ve ne siano state molte altre (la maggioranza) che hanno reagito negativamente. Essi ritengono che una serie di fattori abbia influito sulla posizione nei confronti della Riforma degli attori del sistema scuola, in parti-colare docenti e quadri scolastici. Per quanto riguarda i docenti intervistati si deve fare riferimento alle scuole considerate ed in queste l'atteggiamento riguardo all'appoggio alla Riforma è comunque diversificato. La valutazione più diffusa è legata ad una sorta di resistenza passiva rispetto ai contenuti e alla modalità di implementazione della Riforma stessa. Viene percepita una mancanza di condivisione della sostanza e degli obiettivi della Riforma. Gli intervistati riportano quindi un atteggiamento di rassegnazione rispetto a delle indicazioni non condivise e arrivate dall'altro. Dove gli istituti hanno scelto di ingaggiarsi maggiormente l'atteggiamento è invece più positivo, anche se permane una percezione di estraneità e passività.

La sensazione molto presente fra i docenti è quella di dovere sottostare a un'imposizione e di non essere stati coinvolti. Diversi altri fattori vengono citati sia dall'uno sia dall'altro gruppo come fonte di scarso entusiasmo: la resistenza riconducibile alla "paura del nuovo", le strategie di promozione non efficaci, il momento scelto per l'avvio della Riforma - caratterizzato dall'introduzione di un'ora in più all'orario settimanale dei docenti - l'impegno supplementare richiesto per la messa in atto delle novità e il fatto che la continua evoluzione della scuola non lasci il tempo per assimilare e fare proprie le novità. L'elemento più ricorrente, come causa dichiarata, nei documenti analizzati si riferisce comunque al peso assunto dalla "difesa della propria disciplina", nel senso che il fatto che una determinata disciplina avesse, nel progetto di Riforma, subito o meno cambiamenti, era spesso determinante per l'atteggiamento assunto nei confronti della Riforma da parte dei "rappresentanti" delle diverse discipline.

In riferimento ai docenti si è constatato come spesso venisse citata, sia nei documenti ufficiali sia nelle interviste, la questione del cambio generazionale a cui la Scuola media è attualmente confrontata e lo sarà per i prossimi anni. Questa dimensione sembra avere un impatto importante sia sul sostegno alla Riforma sia, con ogni probabilità, sull'implementazione e la messa in pratica dei principi della Riforma. In generale (anche se non si può assolutamente generalizzare questa tendenza), è stato più volte sottolineato dai decisori come siano i docenti con più anni di esperienza ad aver fatto maggiore resistenza rispetto alla applicazione della Riforma.

In merito ai temi che riguardano maggiormente la fase di implementazione, si è osservata una discrepanza fra la grande importanza attribuita nei documenti iniziali al *coinvolgimento attivo* dei diversi attori del sistema scolastico in tutte le fasi della Riforma e la descrizione della realtà fatta dagli intervistati e presente in alcuni rapporti sui differenti assi tematici, che lascia al contrario intendere una debole partecipazione reale. La maggior parte dei riferimenti trovati concerne i docenti: nelle fasi iniziali della Riforma essi non si sono sentiti sufficientemente coinvolti, mentre durante l'implementazione la loro partecipazione a progetti d'innovazione o di sperimentazione relativi ai differenti assi tematici è stata numericamente modesta. Inoltre i progetti svolti hanno un impatto quasi esclusivamente sulle persone che vi partecipano direttamente e la messa in comune delle esperienze fatte è stata limitata.

Diversi i motivi che possono aver causato questa situazione, tra gli altri: l'impegno supplementare richiesto, le condizioni di lavoro, le motivazioni personali, l'approccio "per progetti", le priorità e le urgenze che caratterizzano la giornata lavorativa dei docenti. Di particolare rilevanza è poi il fatto che la Riforma in sé non sia percepita come rilevante dalla maggior parte dei docenti che in diversi casi afferma che non sia stato modificato nulla che non fosse già in via di modifica. Non da ultima deve essere segnalata la riluttanza a ricercare in modo autonomo le informazioni relative alle innovazioni sostenendo che sia necessario che esse siano ripetute e ne sia esplicitata la rilevanza. La forza e la quantità di ripetizioni nella comunicazione viene dai docenti collegata all'importanza e alla centralità che le informazioni ricoprono per la vita nella scuola.

I docenti degli istituti indicano nel coinvolgimento uno dei fattori non sviluppati della Riforma. Non si sono sentiti coinvolti e riportano una sensazione di malessere a tal riguardo. L'esperienza della quale sono portatori quanti svolgono l'attività sul campo non è stata capitalizzata e messa a sistema per migliorare il processo di sviluppo e implementazione della Riforma stessa.

Come è stato più volte riportato la *comunicazione* assume un ruolo centrale nel momento in cui si vogliono implementare dei cambiamenti. Questa viene ritenuta fondamentale da tutti i soggetti coinvolti. Allo stesso tempo viene sostenuto vi sia stata una carenza organizzativa e progettuale in questo senso. Dai documenti riportati e dalle interviste raccolte nella prima fase (decisori) sembrava che la carenza si collocasse prevalentemente sul piano quantitativo delle informazioni erogate, anche se in alcuni casi si sottolineava la possibilità da parte dei docenti di accedere a tutte le informazioni necessarie. Nell'ambito degli studi di caso è emersa la carenza di informazioni su di un piano qualitativo che avrebbe permesso ai docenti di dare senso a quanto stava accadendo. La logica della comunicazione ha risposto ad un carattere di erogazione e ricezione, alla quale corrisponde un'insoddisfazione da parte degli emittenti laddove i riceventi non condividono le informazioni ricevute. Questa insoddisfazione è condivisa da parte dei docenti che non si sono sentiti coinvolti nel processo e non hanno percepito di avere spazi di negoziazione relativamente a quanto e come implementare. Un discorso differente riguarda la difficoltà di capitalizzare le esperienze sviluppate nei singoli istituti o nella singola classe, che però è una condizione di sistema più che una caratteristica propria dei problemi inerenti la R3. I decisori e i docenti dichiarano una ridotta fiducia reciproca e questo potrebbe aver influito su come i comportamenti dei singoli attori siano stati e siano interpretati. Se da una parte non ci si fidava a comunicare tutte le informazioni e/o le decisioni in modo tra-sparente, dall'altra si riteneva che le informazioni venissero nascoste per scopi non corretti. Questo vissuto non positivo si è riscontrato anche all'interno degli studi di caso nei quali i docenti sono arrivati a sostenere la mancanza di competenza e conoscenza da parte dei decisori relativamente alla scuola in generale e alla scuola media nello specifico. Questa delegittimazione non può non avere influito su come le idee e le proposte della Riforma siano poi state accolte. La mancanza di delle linee di comunicazione pervie probabilmente non ha permesso ai decisori di prendere coscienza di questo vissuto e di disambiguare i contenuti di modo che potessero essere compresi o modificati in relazione ai bisogni reali della istituzione scuola e di quanti vi operano.

A complemento del tema della comunicazione vi è l'analisi della *comprensione* e della *chiarezza*. A dipendenza del ruolo occupato, appare una lettura del fenomeno abbastanza differente. Quando i decisori fanno riferimento docenti, li descrivono come se fossero gli obiettivi di una campagna informativa e solo raramente come delle persone attive nella definizione del contesto di senso nel quale si trovano a muoversi. L'informazione è genericamente descritta come poco circolante e mossa da spinte istituzionali,

rendendo perfino alcune attività interne a un istituto come estranee alla vita stessa dell'istituto. Il timore di molta parte dei decisori era che quanto fatto rimanga una costruzione artificiale senza un reale impatto sulle prassi quotidiane; questo timore è apparso confermato da diversi docenti intervistati. Nel valutare la comprensione da parte del corpo docente questo viene descritto come fondamentalmente passivo: può ricevere delle informazioni ma difficilmente si attiva per recuperarle. Dall'altro lato i docenti affermano che le informazioni non sono state rese disponibili, quanto piuttosto erogate a dipendenza degli obiettivi che gli altri volevano fossero raggiunti. Rimane da approfondire quanto questa difficoltà possa essere fatta risalire a mancanze del corpo docente o a un'eventuale opacità di funzionamento della struttura amministrativa. La presenza di una percezione separata (noi-loro) in entrambi i gruppi intervistati difficilmente può aver giovato a una corretta valutazione delle implicazioni di un processo comunicativo imperfetto.

Nel processo di costruzione di senso dell'azione appare una difficoltà nel creare un'alleanza solida e costante tra i diversi attori coinvolti nel processo di cambiamento e quindi nel significato che ad esso si debba attribuire.

Da un punto di vista simbolico, sembra vi sia una debolezza nel marcare la differenza e i passaggi trasformativi, il che fa sì che le trasformazioni stesse debbano essere ricondotte nell'ambito della normalità e della quotidianità. Il funzionamento della Riforma deve essere quindi ricondotto per i docenti alle proprie attività quotidiane e quindi anche alle dimensioni di prassi che sono loro consuete. Non si tratta più di una trasformazione, ma di uno sviluppo di quanto già presente e in quanto tale passa ad essere un qualche cosa di importanza non primaria. Non si discosta quindi da quanto già si fa tutti i giorni, ma al limite il problema è che alcune attività dovranno essere etichettate in modo differente.

L'attuazione di una riforma richiede a tutti gli attori coinvolti un *impegno* e un investimento di energie che vanno oltre a quelli richiesti solitamente. Nel caso della Riforma si è osservato come non sempre l'impegno necessario ad assicurare il giusto coinvolgimento per l'applicazione dell'innovazione sia stato presente. Il coinvolgimento è stato abbastanza limitato, anche se non è possibile generalizzare questa osservazione. Infatti, la situazione cambia sia a dipendenza degli assi tematici che della realtà dei diversi istituti. Alcuni aspetti in particolare, come ad esempio le difficoltà causate dal lavorare per progetti, gli aspetti burocratici poco graditi e il carico di lavoro generale aumentato, non hanno stimolato i docenti ad assumersi oneri supplementari nell'ambito della Riforma. Non da trascurare è il fatto che i docenti non abbiano percepito di essere stati coinvolti in una riforma che sentono come imposta e non costruita in modo condiviso. Negli studi di caso è emerso da parte dei docenti una percezione di mancato riconoscimento del lavoro svolto. Come menzionato precedentemente, si percepisce una sensazione di lavoro volontario pervasivo delle attività legate agli assi operativi. Il sentire che vi è un mancato riconoscimento di quanto fatto comporta da parte dei docenti un vissuto di violazione della relazione con l'organizzazione e comporta una lettura non positiva delle decisioni e degli eventi interni alla struttura.

Un tema che è complemento del precedente riguarda le *condizioni di lavoro* che sono state implementate al fine di mettere in opera la Riforma. A questo riguardo due sono gli aspetti preponderanti: le risorse umane e quelle finanziarie. Entrambi sono prevalentemente in relazione con la fase di implementazione della Riforma; nello schema solo nel caso delle risorse finanziarie è presente un legame con la fase iniziale, che vuole sottolineare come il Gruppo strutture già nella fase di ideazione della Riforma abbia dovuto sottostare a chiari vincoli finanziari.

Per quanto concerne gli aspetti finanziari, dalle informazioni a disposizione scaturisce un quadro piuttosto critico, secondo il quale le risorse sono troppo limitate e a volte vengono anche mal utilizzate. La mancanza di risorse finanziarie viene spesso messa in relazione con la formazione e l'accompagnamento per la Riforma, che non sempre sono stati giudicati sufficienti, anche se i dati oggettivi mostrano che le risorse a disposizione per la formazione continua non vengono mai utilizzate del tutto. Le opinioni sull'utilizzo delle risorse si riferiscono in particolare alla gestione dei "monte ore", e quindi alla modalità di riconoscimento dello sgravio orario, sulla cui efficacia diversi intervistati esprimono dubbi, ma anche apprezzamento per l'opportunità che dà ai docenti di incontrarsi e di collaborare. Gli investimenti fatti per i laboratori di scrittura e di scienze hanno invece permesso di creare condizione di lavoro in classe molto gradite dai docenti.

Per quanto riguarda i docenti si può dire come alcuni fattori, come ad esempio l'"ora in più", il carico di lavoro generale del docente, la scarsa abitudine alla messa in comune e, per alcuni, le trasferte da un istituto all'altro, abbiano influito negativamente sull'implementazione della Riforma. L'impatto di altri fattori identificati nell'analisi (condizioni di lavoro in classe, ricambio generazionale, formazione e accompagnamento, e sgravio orario) non può invece essere definito in modo univoco.

Le condizioni di lavoro rappresentano nelle interviste un tema di rilevanza estremamente limitata e gli intervistati tendenzialmente ne parlano in modo molto circoscritto e con connotazioni estremamente diffe-

renziate. In alcuni casi viene menzionato in modo molto positivo il fatto di avere condizioni di lavoro appropriate e ottimali per svolgere quanto necessario mentre in altri si fanno delle critiche rispetto alla disponibilità di condizioni adeguate a svolgere i compiti al meglio. Su questo tema docenti e allievi concordano riferendo ad esempio delle valutazioni estremamente positive rispetto ai laboratori di italiano e problematiche rispetto al francese.

Conclusioni

Il cambiamento è una realtà costante nella vita degli uomini e delle società. Questa è un'osservazione già presente dai tempi di Eraclito, poi ripresa dalla sociologia moderna, secondo la quale il cambiamento è una condizione naturale della società (Bourricaud, 2004). L'attuale "società dell'informazione" (Castells & Humanen, 2002), basata sulla generazione di conoscenza e sull'elaborazione dell'informazione, non fa che accelerare questa condizione di cambiamento per-manente, imponendo continue trasformazioni in tutti i campi di attività.

A tale contesto non sfugge la scuola, che viene pure sollecitata al cambiamento, in un rapporto dialettico con la società nel suo complesso.

E' quindi normale che i sistemi scolastici si trovino quasi continuamente in processi di riforma, e la Scuola media ticinese non fa eccezione. Sin dalla sua nascita, infatti, essa non ha mai smesso di interrogarsi e di rimettersi in questione, attuando in trent'anni diverse riforme, precedute da fasi di autoanalisi approfondita.

Come indicato all'inizio di questo rapporto, la terza grande riforma della Scuola media, denominata appunto "Riforma", ha preso avvio nel 2004, a seguito di una riflessione avvenuta negli anni '90. Gli obiettivi della Riforma erano in primo luogo riaffermare la legittimità del modello "integrativo", sbarazzando il campo quindi da ogni velleità di "ritorno al passato" attraverso ad esempio la restaurazione di una selezione strutturale, come avveniva in Ticino prima della sua istituzione e come avviene tuttora nella maggioranza degli altri cantoni elvetici. In secondo luogo aveva come obiettivo anche di introdurre degli elementi di innovazione sul piano del curriculum, della struttura e dell'impostazione pedagogica, elementi per i quali si rinvia alle descrizioni fatte nell'introduzione del rapporto.

Considerando la complessità di questa Riforma, nonché l'esigenza di assicurare un processo innovativo di qualità, il promotore del cambiamento – l'Ufficio dell'insegnamento medio (UIM) – ha deciso di avviare anche una valutazione del processo di riforma, assegnandolo al servizio di ricerca istituzionale del DECS, l'Ufficio studi e ricerche (USR), poi ripresa dal Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi (CIRSE)⁹.

E' stato quindi avviata un'ampia ricerca valutativa (Bezzi, 2010), partita durante il processo di riforma, che ha permesso di fornire dei contributi già in corso d'opera (indicazioni sul quadro concettuale, rapporti sull'acquisizione delle lingue seconde, incontri intermedi con il responsabile dell'Ufficio dell'insegnamento medio, un rapporto intermedio sulle valutazioni e le interpretazioni dei decisori), nonché un rapporto conclusivo. Gli obiettivi generali dello studio erano quindi di fornire un bilancio complessivo della Riforma, di proporsi come parte del processo di accompagnamento, e di contribuire alla conoscenza in materia d'innovazione, nell'ottica di produrre delle conoscenze che possano essere utilizzate per il pilotaggio e la programmazione di future riforme.

Per l'impostazione della ricerca, è stato costruito un quadro teorico fondato sulla letteratura concernente l'innovazione educativa. La costruzione di un quadro interpretativo racchiude in sé almeno due funzioni fondamentali. La prima è di riprendere le "buone pratiche" in materia d'innovazione, andando quindi a costituire un elemento che già di per sé può costituire uno strumento in mano ai decisori per la gestione dell'innovazione. In effetti, la presa di conoscenza di teorie, modelli e pratiche da parte dei decisori permette a quest'ultimi di regolare il processo innovativo unicamente confrontandole con le proprie pratiche, indipendentemente dai risultati della ricerca. E' questo uno degli scopi degli incontri, avvenuti già nelle prime fasi di ricerca, nei quali i modelli teorici sono stati illustrati ai gruppi di pilotaggio della Riforma.

La seconda funzione del quadro concettuale è funzionale alla ricerca stessa, in quanto può orientare la pianificazione del design di ricerca e le decisioni relative alla raccolta delle informazioni. Nell'ottica di una epistemologica "pragmatica" (Johnson & Onwuegbuzie, 2004) che contraddistingue questo studio, il modello teorico non vuole essere assoluto e prescrittivo, ma resta aperto a degli adattamenti e a delle modifiche, basate sui dati raccolti.

⁹ Cf. la nota 1 dell'introduzione per più dettagli su questo passaggio istituzionale.

Nella parte B del rapporto – analisi e risultati – sono stati analizzati vari aspetti del modello a partire dai risultati ottenuti. Ogni tema ha dato luogo a una sintesi, e alla fine è stata proposta una sintesi generale, che riprende tutti i risultati principali.

In questa parte, invece, ci si propone un ritorno più generale sul modello, svincolato dai risultati di dettaglio, ma che a partire da essi consenta una riflessione più ampia sul processo di riforma in relazione a quanto avvenuto nel quadro della Riforma.

Il modello utilizzato ha mostrato di essere adeguato al contesto locale, è stato possibile infatti ricondurre tutte le informazioni raccolte a uno o l'altro degli elementi considerati come rilevanti a priori. Per alcuni elementi presenti nel modello, non sono invece stati trovati riscontri che potessero indicare come essi avessero un ruolo nel processo di riforma. Ad esempio, uno degli impulsi alla riforma potrebbe essere la volontà di importare e adattare modelli pedagogici osservati altrove, ma questo non è stato il caso della R3. Lo stesso dicasi per il tema “nuove politiche e nuovi finanziamenti”, che non si è rivelato pertinente. Nel complesso il modello si è rivelato adeguato per analizzare i fenomeni osservati in Ticino, questo anche se la letteratura internazionale parta da realtà per certi versi molto distanti dalla nostra.

Entrando nello specifico nei contenuti della Riforma, l'impulso a *iniziare* la Riforma della Scuola media ticinese ha avuto origine sia da pressioni interne che da pressioni esterne. Internamente era in primo luogo avvertita la necessità di rivisitare i programmi, il che ha dato quindi l'impulso all'elaborazione di un nuovo piano di formazione. Un secondo elemento di pressione verso un cambiamento è individuabile nell'esigenza di un potenziamento dell'insegnamento dell'italiano, cosa poi effettivamente avvenuta nel quadro della Riforma. Questi due elementi, fortemente sentiti presso la maggioranza degli attori, hanno anche determinato un forte consenso, e quindi rinforzato l'appoggio dato alla Riforma. Ancora ad un livello principalmente interno (ma anche in parte esterno), vi era poi un secondo gruppo di esigenze, legato alla strategia scolastica e alle dimensioni pedagogiche. I decisori avvertivano infatti l'esigenza di rinforzare il carattere integrativo della Scuola media, e quindi la necessità di modificare il sistema a livelli e conseguentemente di rinforzare la differenziazione pedagogica all'interno delle aule. Queste dimensioni erano più controverse, e non condivise dalla totalità degli attori. Si può quindi affermare che esse abbiano contribuito all'avvio della Riforma, ma che il loro carattere controverso – per una parte degli attori - abbia anche contribuito a diminuire il consenso intorno alla Riforma stessa, soprattutto nelle fasi iniziali.

Vi sono poi state anche pressioni esterne che hanno avuto una influenza sull'inizio della R3, sebbene il loro valore esatto sia difficile da valutare. Si è trattato essenzialmente dell'indicazione politica di introdurre l'inglese obbligatorio. Un'indicazione probabilmente dettata dal contesto internazionale e nazionale, in particolare dalla decisione – avvenuta poco prima – del Canton Zurigo di fare un passo analogo. Essa in origine non aveva nessun legame con la R3, ma è giunta ai responsabili della Scuola media in un momento in cui essi stavano mettendo a punto la Riforma, senza peraltro essersi ancora palesati. L'inglese obbligatorio li ha quindi indotti da un lato a rivedere il modello della R3 sulla base di questo nuovo elemento – con conseguenze importanti sul francese – e dall'altro a uscire allo scoperto con l'insieme della Riforma. Nello stesso lasso di tempo il DECS prese la decisione di ridurre il budget attraverso l'introduzione di un'ora settimanale supplementare per tutti i docenti, a parità di stipendio. Questi fattori concomitanti – percezione di un'imposizione esterna dell'obbligatorietà dell'inglese e misure di risparmio – hanno contribuito a diminuire il consenso (e quindi l'appoggio) alla Riforma nelle fasi iniziali. Molti faticavano a distinguere Riforma e misure di risparmio, e la decisione sull'inglese ha rafforzato la percezione di un “diktat” dall'alto, senza che vi fosse stata una consultazione dei docenti. Questo sebbene molti degli altri elementi della Riforma nascessero da un'ampissima consultazione di tutti i docenti avvenuta negli anni '90.

In ogni caso, risulta molto chiaro come siano stati principalmente questi elementi (pressioni interne e esterne) ad aver determinato l'inizio della Riforma. Si è già detto che non vi è stato un influsso significativo né di altre innovazioni presenti altrove, né di nuovi finanziamenti specifici. Un altro elemento che non è emerso in maniera significativa è quello della “visione e obiettivi”. I promotori della Riforma si sono ispirati in maniera esplicita alla visione originaria della Scuola media, quella di una scuola integrativa che favorisca pari opportunità a tutti, e la R3 può essere vista come il tentativo di rinforzare tali principi, che non sempre erano stati messi in pratica in maniera completa. Questi elementi hanno determinato una certa difficoltà, soprattutto nei docenti, nel percepire la Riforma come un tutto unitario, come un oggetto distinto che possa spingere delle persone ad agire. La percezione di molti docenti è stata infatti unicamente quella di un cambiamento di griglia oraria e di cambiamenti puntuali. Anche queste percezioni hanno probabilmente influito negativamente sul consenso, determinando in questo caso non tanto un'ostilità quanto una certa indifferenza nei confronti di una riforma di cui si faticava a comprendere i contenuti.

Queste prime dimensioni hanno influenzato anche il processo di *implementazione*, accanto ad altri elementi che andiamo ad esporre. L'implementazione si riferisce a tutte quelle pratiche messe in atto affinché la riforma non resti astratta, ma possa essere "messa in pratica", possa diventare una pratica reale, quotidiana e generalizzata in ogni aula del sistema scolastico. Per quanto riguarda questa fase del processo di cambiamento, le analisi si sono concentrate su una porzione dei temi proposti dal modello iniziale, sulla base della loro rappresentatività rispetto all'insieme del corpus analizzato, sia in relazione alla loro capacità di rendere il senso complessivo di quanto raccolto.

Un elemento situato nello schema generale collegato alla fase di *inizio*, ma che costituisce una cerniera tra quest'ultimo e l'implementazione, è la "promozione dell'innovazione" da parte delle autorità scolastica. Esso è intimamente collegato alla "comunicazione", alla "chiarezza e comprensione" e al "coinvolgimento". Questi sono forse i punti più critici dal punto di vista dei risultati.

I primi documenti ufficiali della R3 indicavano la promozione e l'informazione capillare come un elemento centrale del processo, che avrebbe dovuto concretizzarsi in varie forme, tra cui "reti di collaborazione" come "pool" di 4-5 istituti che lavorassero sulla stessa tematica, team di accompagnamento, ecc.. Nei fatti, la modalità principale di promozione della Riforma è stata la comunicazione della stessa attraverso i direttori di ogni istituto scolastico. Molti intervistati hanno espresso dubbi circa la validità e l'efficacia di questo metodo, che non ha garantito una distribuzione omogenea delle informazioni. Anche gli esperti hanno avuto un ruolo analogo in tale distribuzione, che è pure stata affiancata da un sito Web. La percezione generale, su questo piano, è stata comunque quella di una pura trasmissione di informazioni, non necessariamente condivise e negoziate. Questo – unitamente agli aspetti emersi in relazione alle visioni e agli obiettivi – ha pure determinato una certa difficoltà, presso i docenti, a comprendere con precisione le informazioni ricevute (chiarezza e comprensione). Non sorprende quindi – dopo quanto finora scritto – che i docenti non abbiano sentito un particolare coinvolgimento nella Riforma, fatta eccezione per quanti sono stati coinvolti in maniera diretta in progetti specifici. Anche questi riportano comunque un certo malessere, sostenendo che la propria attività sul campo non è stato poi capitalizzata e utilizzata a livello di sistema.

Sempre relativamente all'implementazione, non si può affermare che ai docenti sia stato richiesto un impegno particolarmente massiccio. Ciò non sorprende, dal momento che, come evocato sopra, i docenti non si sono sentiti tanto coinvolti. Tuttavia, coloro a cui è stato chiesto un impegno maggiore spesso hanno lamentato la sensazione di lavoro volontario in relazione agli assi, il che porta alla dimensione delle "condizioni di lavoro". Queste, che si declinano in varie dimensioni diverse tra loro, hanno caratterizzato il processo di implementazione anche con valutazioni differenziate da parte degli attori coinvolti. Riferendosi alle risorse investite nella Riforma, sono molte le voci positive, che si riferiscono in particolare agli investimenti cospicui che hanno consentito l'introduzione di classi a effettivi ridotti, come pure gli sgravi orari concessi ai docenti che si sono impegnati in sperimentazioni particolari legate agli assi. Naturalmente le opinioni cambiano presso coloro che non hanno beneficiato di sgravi o non sono coinvolti in questi progetti con classi ridotte. Per queste persone prevale l'insoddisfazione e la sensazione di dover gestire la quotidianità. Relativamente all'assistenza e all'accompagnamento forniti ai docenti, le opinioni si differenziano molto a dipendenza delle materie e dei progetti, andando da quelle molto positive a quelle più critiche. La maggioranza dei docenti (questionario) ritiene comunque di avere avuto un'assistenza soddisfacente, specialmente dai membri interni all'istituto e dagli esperti di materia. Un elemento negativo ricorrente, che non è però legato direttamente alla Riforma, è l'ora settimanale in più dettata dal DECS, che emerge come un leitmotiv in tutti i discorsi degli intervistati.

Considerando quindi l'*implementazione*, si può affermare che essa ha attirato da subito l'attenzione dei decisori, che hanno previsto nella progettazione numerose pratiche ad essa connesse, e che le hanno pure dedicato notevoli risorse finanziarie. Tuttavia, non tutte le intenzioni hanno avuto un seguito, e vi sono stati dei problemi sul piano della promozione, della comunicazione e del coinvolgimento dei docenti, che hanno faticato ad avere una visione d'insieme e che non si sono sentiti sempre adeguatamente coinvolti.

La terza fase del processo di innovazione è quella dell'*istituzionalizzazione*, o generalizzazione, nella quale le migliori pratiche attuate in fase di implementazione vengono generalizzate a tutto il sistema, diventando parte della pratica quotidiana di tutti gli attori. La distanza dalla fine ufficiale della fase di implementazione ha permesso di raccogliere informazioni utili anche su questo fondamentale aspetto. Vi sono alcune pratiche, introdotte sin dall'inizio della Riforma, che sono state immediatamente generalizzate: si parla delle modifiche di griglia oraria, come dei laboratori di italiano e delle diverse classi a effettivi ridotti. Queste modalità organizzative, oltre ad essere generalizzate de iure, hanno inoltre incontrato un consenso pressoché unanime. Vi sono poi degli elementi – quelli pedagogici come la differenziazione e la valutazione formativa - per i quali i risultati sono più complessi e sfumati. Dai questionari emerge come

alcuni aspetti legati a queste pratiche – come ad esempio il lavoro a gruppi o la differenziazione didattica - siano dichiarati come prassi comune di un numero piuttosto importante di docenti. Altri aspetti, più complessi e impegnativi – *team teaching* e prove differenziate, ad esempio - restano ancora appannaggio di pochi convinti. L'impressione è che vi sia una buona base di pratica pedagogica, forse già presente prima della riforma, che attenda di essere valorizzata attraverso "un'attribuzione di senso", essendo cioè iscritta in maniera esplicita e consapevole nel quadro di pratiche pedagogiche complesse, come la differenziazione pedagogica, per le quali sarebbe opportuno insistere sul piano dell'accompagnamento e della formazione.

Per concludere, la Riforma della Scuola media, come ogni importante cambiamento di un sistema scolastico, comprende una grande varietà di innovazioni al suo interno. Alla luce dello studio intra-preso, si può affermare come alcune di esse siano state attuate e generalizzate con pieno successo, mentre per altre sarebbero necessari ulteriori sforzi di implementazione. L'esempio chiaro e forte di "buona innovazione" è indubbiamente il laboratorio di italiano, che ha raccolto sin dall'inizio con-sensi unanimi e convinti. E' probabile che alla radice di questo successo vi siano alcuni degli elementi che sono stati analizzati in questo studio: il progetto nasceva sulla base di forti pressioni sia esterne che intere, ciò che ha contribuito alla creazione di un consenso immediato; i contenuti e gli obiettivi dell'esperienza sono stati chiari e codificati sin dall'inizio; dal punto di vista organizzativo, sono stati da subito creati degli spazi adeguati in griglia oraria, il che ha determinato delle buone condizioni di lavoro per tutti; infine, i docenti hanno beneficiato di una formazione e di un sostegno adeguato da parte degli esperti, ottenendo così un aiuto indispensabile per la conduzione di buone pratiche pedagogiche. Sul fronte opposto l'introduzione, o meglio la riattivazione, di pratiche come la differenziazione pedagogica o la valutazione formativa, ha conseguito dei risultati più sfumati. Non si può certo affermare che tali pratiche siano assenti dalla scuola, tuttavia la situazione è molto diversa dal laboratorio di italiano. Non sono state rilevate delle forti pressioni al cambiamento, né interne né tantomeno esterne; gli obiettivi e i contenuti di queste pratiche non erano chiari per tutti; al di fuori delle sperimentazioni non sono stati creati degli spazi adeguati per la pratica, e sempre al di fuori delle sperimentazioni non sono state previste delle formazioni e delle supervisioni generalizzate per i docenti.

Si tratta solo di due esempi, che potremmo però definire rappresentativi, nel senso che contengono in sé numerosi elementi che possono aiutare a capire le dinamiche generali, che fanno anche al di là dei casi specifici. Su questa base, è possibile ragionare per fornire degli elementi concreti che possano contribuire sia a dare una ulteriore spinta alla stessa Riforma, sia a definire i piani d'implementazione di ulteriori riforme.

Bibliografia

- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia: teorie e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Berelson B. (1952). *Content analysis in communication Research*. New York: Free Press.
- Berger, E., Attar, L., Cattaneo, A., Faggiano, E., & Guidotti, C. (2005). *Scuola a tutto campo. Indicatori del sistema educativo ticinese. Edizione 2005*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Bezzi, C. (2010). *Il nuovo disegno della ricerca valutativa. Nuova edizione rivista e aggiornata. (Seconda edizione ed.)*. Milano: FrancoAngeli.
- Bottani, N. (2002). *Insegnanti al timone?* Bologna: Il Mulino.
- Bryk, A., Sebring, P., Easton, J., & Luppescu, S. (1998). *Charting Chicago School Reform*. Boulder, CO: Westview Press.
- Cattaneo, A., Berger, E., Casabianca, E., Crespi Branca, M., Galeandro, C., Guidotti, C., et al. (2010). *Scuola a tutto campo. Indicatori del sistema educativo ticinese. Edizione 2010*. Locarno: Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi, SUPSI.
- CDIP. (2007). *Accord intercantonal du 14 juin 2007 sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS)*. Berne: CDIP.
- Corbett Burris, C., Heubert, J. P., & Levin, H. M. (2005, April 11th-15th). *Increasing Student Achievement Using Heterogeneous Grouping with Accelerated Curriculum*. Paper presented at the AERA Annual Congress, Montréal.
- Fullan, M. (1998). *The Meaning of Educational Change: A Quarter of a Century of Learning*. In A. Hargreaves, A. Lierman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 214-228). Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Fullan, M. (2000). *The Return of Large-scale Reform*. *Journal of Educational Change*, 1(1), 5-28.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change (3rd ed.)*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (2006). *Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity*. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 3-41.
- Hargreaves, A., Lierman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (Eds.). (1998). *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1984). *Innovation Up Close. How School Improvement Works*. New York and London: Plenum Press.
- Huberman, A. M., Miles, M. B., Taylor, B. L., & Goldberg, J. A. (1983). *Innovation Up Close: A Field Study in Twelve School Settings*. Andover, MA: The Network, Inc.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). *Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come*. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Mascal, B. (2002). *A Framework for Research on Large-Scale Reform*. *Journal of Educational Change*, 3(1), 7-33.
- Louis Lengrand & Associés (2006). *SMART INNOVATION: A Practical Guide to Evaluating Innovation Programmes*. ECSC-EC-EAEC Brussels-Luxembourg; Consultato il 5.8.2011: ftp://ftp.cordis.europa.eu/pub/innovation-policy/studies/sar1_smartinnovation_master2.pdf.
- Luzzi A. (2003). *L'analisi del contenuto. Introduzione ai metodi e alle tecniche di ricerca*. Roma: Carocci.
- Maroy, C. (2006). *Ecole, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Mazzara B. (2008). *I discorsi dei media e la psicologia sociale. Ambiti e strumenti di indagine*. Roma: Carocci.
- Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education with SPSS*. London; Thousand Oaks: Sage Publications.

- OECD. (2005). *School Factors Related to Quality and Equity*. Paris: OECD.
- OCDE. (2004). *Apprendre aujourd'hui, réussir demain. Premiers résultats de PISA 2003*. Parigi : OCDE.
- OCDE. (2009). *Regards sur l'éducation. Les Indicateurs de l'OCDE*. Paris: OCDE.
- Origoni, P. (a cura di). (2007). *Equi non per caso. I risultati dell'indagine PISA 2003 in Ticino*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Tamagni Bernasconi, K. & Tozzini Paglia, L. (2010). *VR3 Riforma della Scuola media: esiti e processi. Le competenze degli allievi nelle lingue seconde. Rapporto finale*. Bellinzona: Ufficio del monitoraggio e dello sviluppo scolastico.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology : combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.). (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousands Oaks, London, New Dehli: Sage Publications.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research : integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioural sciences*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ufficio dell'insegnamento medio. (2005). *Riforma della scuola media. Progetto per l'implementazione della Riforma*. Bellinzona: UIM
- Ufficio dell'insegnamento medio. (2000/01 – 2007/08). *Statistiche sulla scuola media Fine anno*. Bellinzona: UIM.
- Vanetta, F., Bordoli, A., Cereghetti, G., Ferrari, E., Giacomini, M. G., Gianora, O., et al. (2004). *Ridefinire i compiti dell'istituto scolastico*. Consultato il 28-5-2007;
http://www.scuoladecs.ti.ch/amm_2000/area1.htm .

Allegato 1

Punti principali riscontrabili dalle analisi delle risposte al questionario

Tutti i docenti di Scuola Media nei primi mesi del 2011 sono stati invitati a rispondere al questionario a 3-4 anni di distanza rispetto ai dati qualitativi. Questo lasso di tempo potrebbe spiegare alcune divergenze di percezione con quanto raccolto attraverso le interviste ai decisori e gli studi di caso.

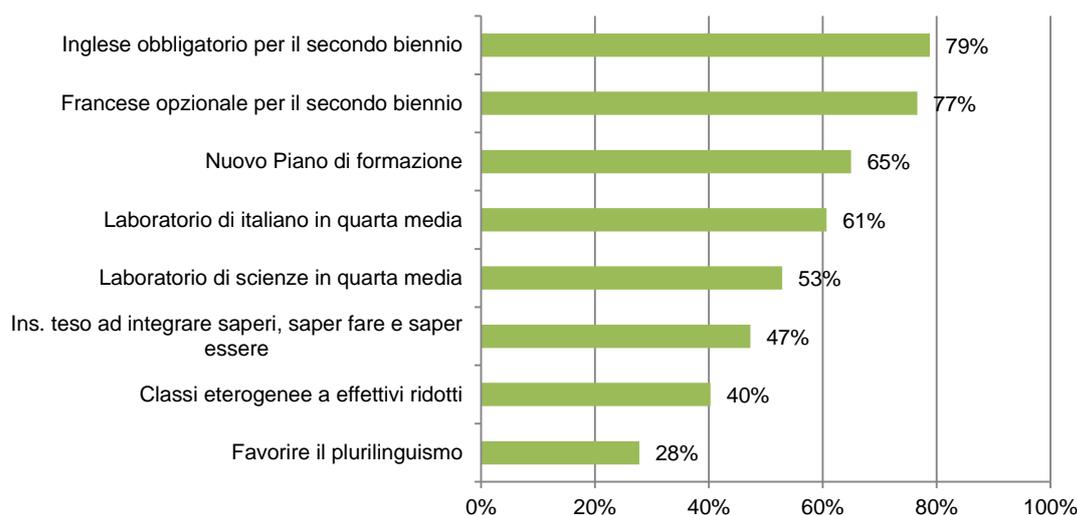
Le analisi presentate di seguito in alcuni casi sono fatte su sotto campioni.

1.1. Elementi falsi e veri che fanno parte della R3

In questa domanda è stato chiesto quali elementi facessero parte della Riforma, oltre a questi elementi sono stati inseriti alcuni distruttori ovvero elementi che non ne fanno parte.

Elementi veri

Figura 1: Aspetti del Nuovo piano di formazione che fanno parte della R3



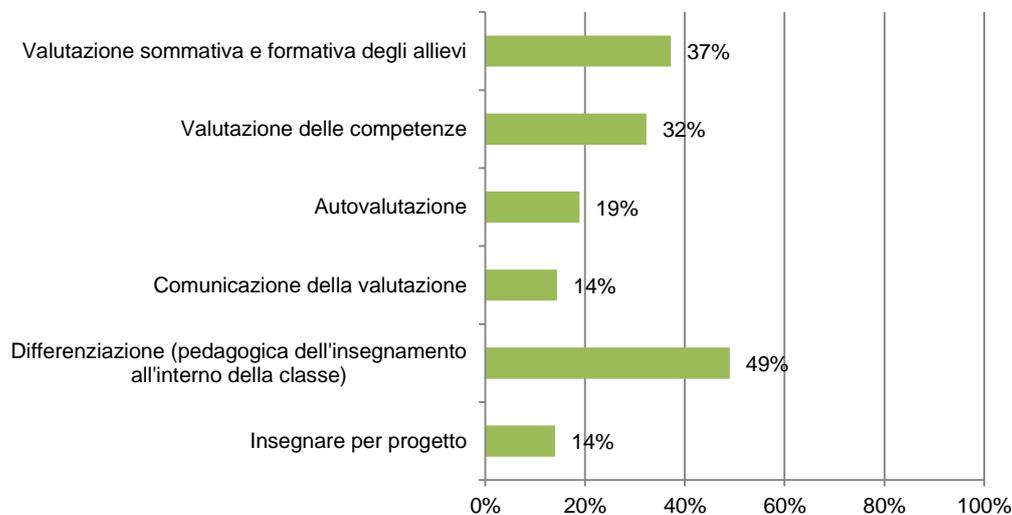
Alcuni aspetti che riguardano il Nuovo Piano di formazione inseriti attraverso la R3 sono conosciuti dalla maggior parte dei docenti altri invece un po' meno.

In particolare suddividendo i docenti per materia insegnata si nota che solo un docente di inglese non sa che l'inglese è diventato obbligatorio per tutti gli allievi a partire dal secondo biennio grazie alla R3. Tutti i docenti di francese hanno menzionato il francese facoltativo in terza e quarta media come elemento della R3.

Per il laboratorio di italiano e di scienze la situazione è meno positiva, rispettivamente il 71% dei docenti di italiano e il 67% dei docenti di scienze menzionano che l'istituzione di questi laboratori è stata fatta attraverso la R3.

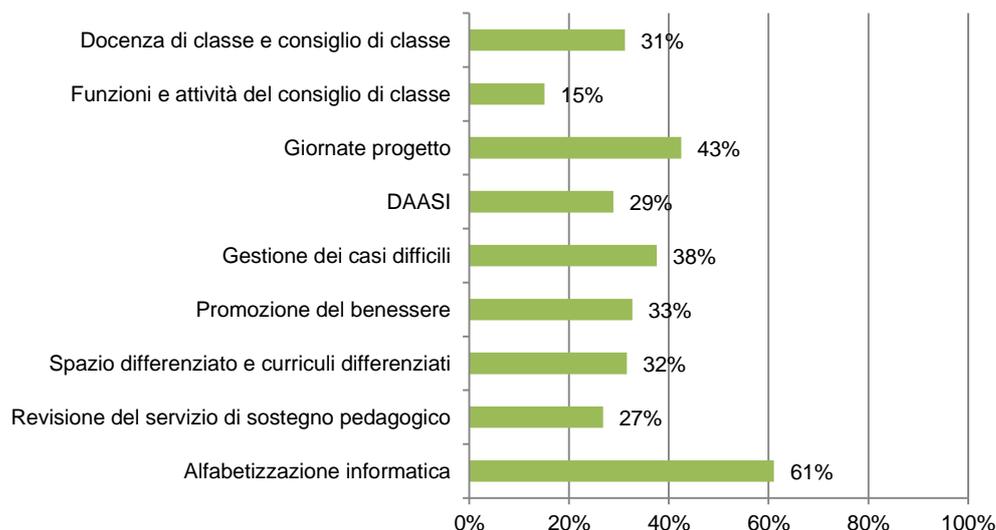
L'età anagrafica dei docenti, il numero di anni di esperienza nell'insegnamento o la percentuale di impiego lavorativo nell'insegnamento non sembrano influire sulla consapevolezza del fatto che in-inglese obbligatorio e francese facoltativo facciano parte della R3.

Figura 2: Aspetti legati alle pratiche di valutazione degli allievi e di differenziazione pedagogica-didattica che fanno parte della R3



Meno della metà dei docenti ha affermato che gli aspetti legati alla differenziazione pedagogica e alla valutazione degli allievi fanno parte della R3. Questi dati sono coerenti con quanto emerso tramite le analisi delle interviste, sono infatti i fattori legati alla griglia oraria e alle dimensioni più organizzative ad essere percepite dai docenti mentre le dimensioni pedagogiche non sono percepite come parte della Riforma in senso stretto.

Figura 3: Aspetti legati agli assi gestione classe/docenza di classe; attività di istituto; disadattamento, integrazione e benessere; alfabetizzazione informatica



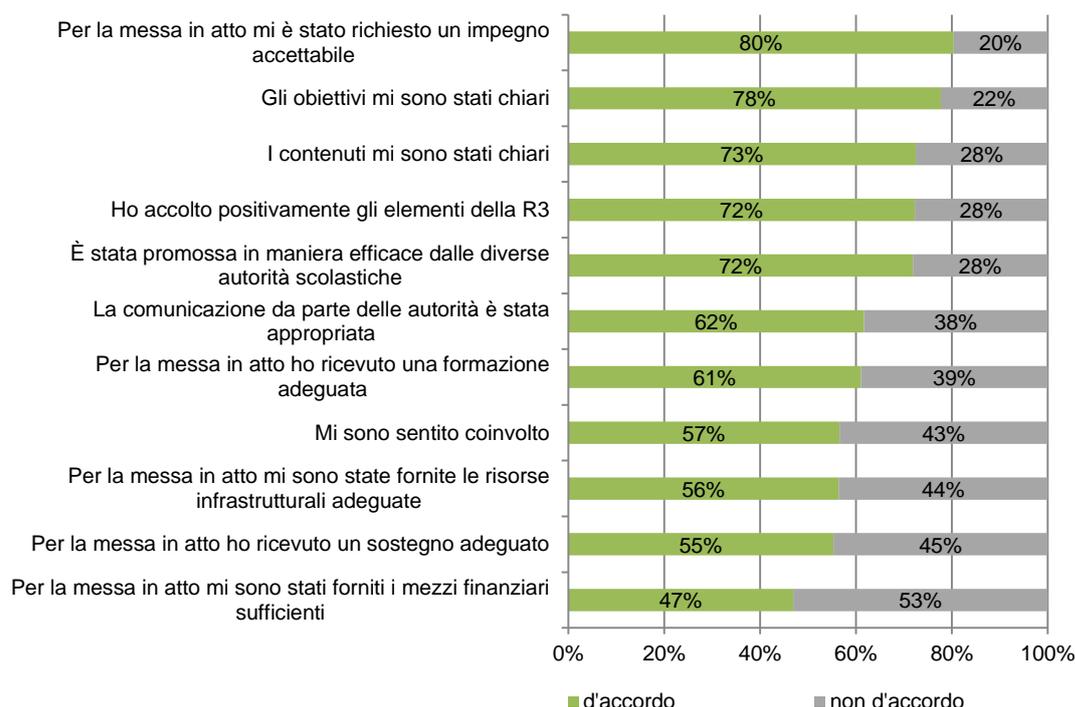
La maggior parte degli elementi legati agli assi gestione classe/docenza di classe, attività di istituto e disadattamento, integrazione e benessere vengono ritenute far parte della R3 da poco meno di un terzo dei docenti. Raccoglie più consensi l'alfabetizzazione informatica.

Elementi "falsi"

Quasi tutti gli elementi "falsi"¹⁰ inseriti nelle possibilità di risposta non sono stati selezionati da molti docenti (quasi sempre al di sotto del 10%). Solo l'educatore e il case management non seguono questa tendenza: per circa il 20% dei docenti l'educatore e per circa il 15% dei docenti il case management sono considerati aspetti della R3.

1.2. Aspetti generali relativi alla R3

Figura 4: Grado di accordo rispetto ad alcune affermazioni relative alla R3



In generale la maggior parte dei docenti (3/4) reputa che gli obiettivi e i contenuti della R3 siano stati chiari. La presente rappresentazione grafica deve essere vista in relazione alle precedenti e tenendo in considerazione quanto i docenti ritengano far parte della Riforma stessa. Anche gli elementi della R3 sono stati accolti positivamente da gran parte (circa 3/4) dei docenti. Lo stesso ordine di grandezza di docenti reputa che la R3 sia stata promossa in maniera efficace dalle diverse autorità scolastiche. Bisogna comunque rilevare che in tutti i casi circa 1/3 dei docenti resta piuttosto cauto e risponde di essere comunque solo un po' in accordo con le affermazioni proposte.

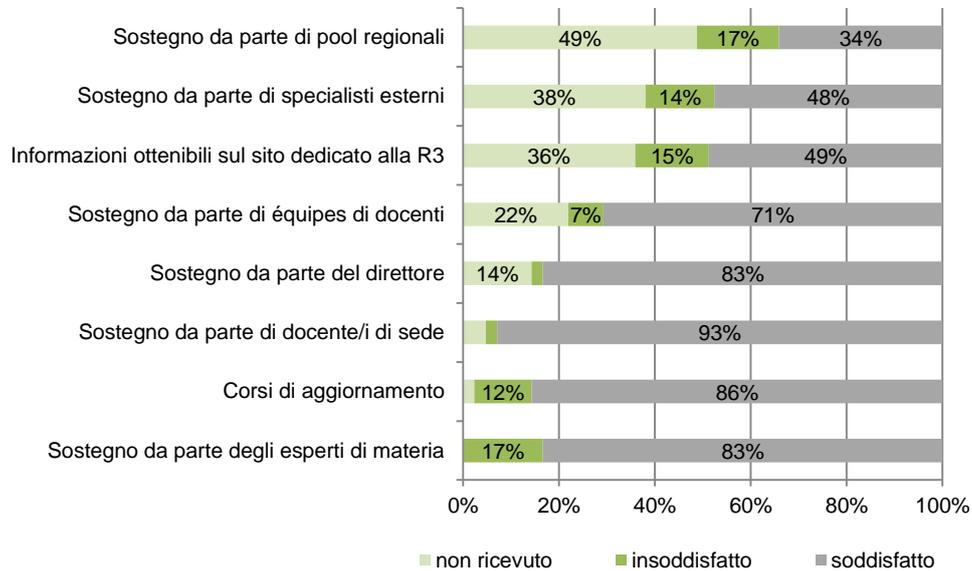
La situazione è meno rosea per quando riguarda il coinvolgimento e la promozione della R3 da parte delle autorità scolastiche. Circa 2/5 dei docenti non è d'accordo con le affermazioni proposte e quindi reputa di non essersi sentito coinvolto e la comunicazione da parte delle autorità non è sia appropriata.

Per quanto riguarda la messa in atto della R3 solo l'impegno richiesto è stato giudicato adeguato da un buon numero di docenti mentre per le risorse fornite molti più docenti si mostrano critici: un po' meno della metà di loro non è d'accordo sul fatto che siano state fornite le risorse finanziarie e il sostegno adeguato, per quanto riguarda le risorse finanziarie questa insoddisfazione è condivisa da più della metà dei docenti.

¹⁰ Studio assistito, doposcuola, PISA, debriefing, educatore, case management, servizio mensa per tutti gli allievi

1.3. Inglese obbligatorio a partire dal secondo biennio

Figura 5: Soddisfazione rispetto ai tipi di sostegno ricevuto per implementare l'inglese obbligatorio



Tutti i docenti di inglese hanno ricevuto sostegno dagli esperti di materia per implementare l'inglese obbligatorio e la maggior parte ne è stato soddisfatto. Anche per il sostegno ricevuto da membri del proprio istituto (ad es. colleghi, direttore) regna una certa soddisfazione. Al contrario il sostegno da parte di pool regionali, specialisti esterni e sito internet sono stati ricevuti da molti meno docenti e in caso contrario non tutti i docenti si sentono soddisfatti di quanto ricevuto.

Figura 6a: Condivisione dell'esperienza

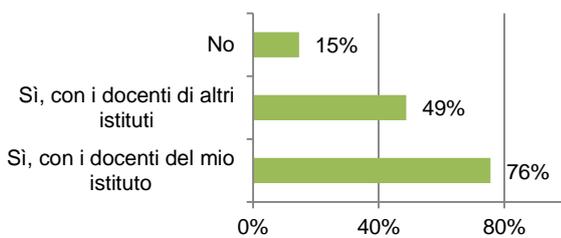
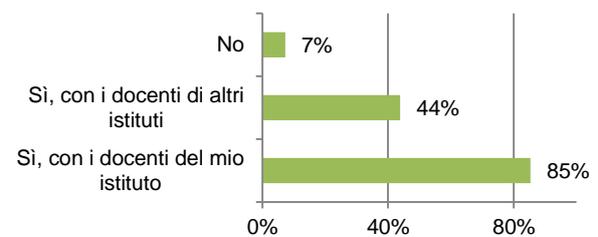
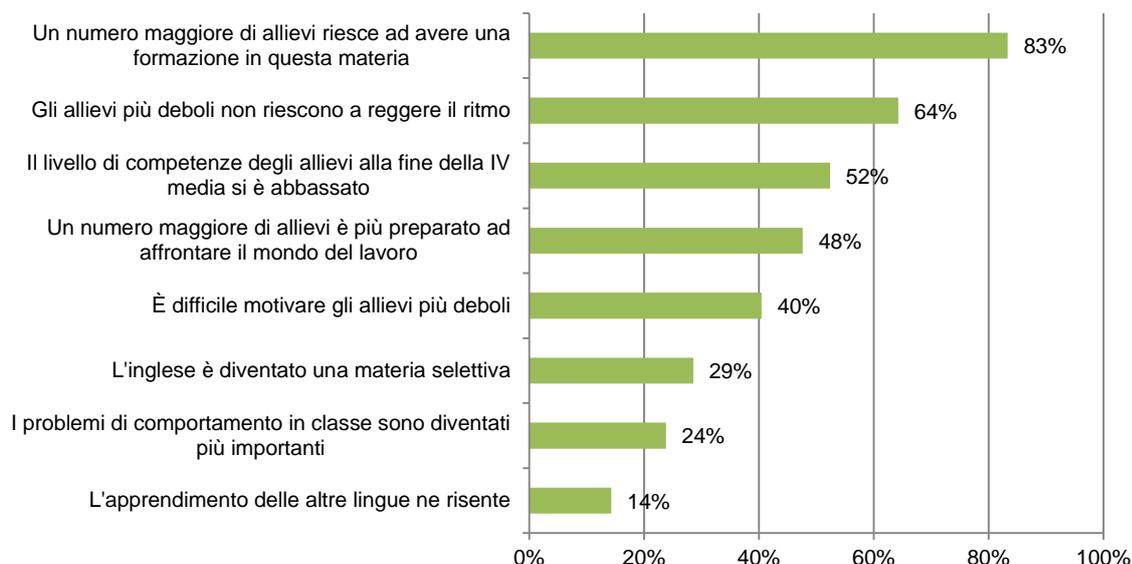


Figura 6b: Condivisione del materiale prodotto



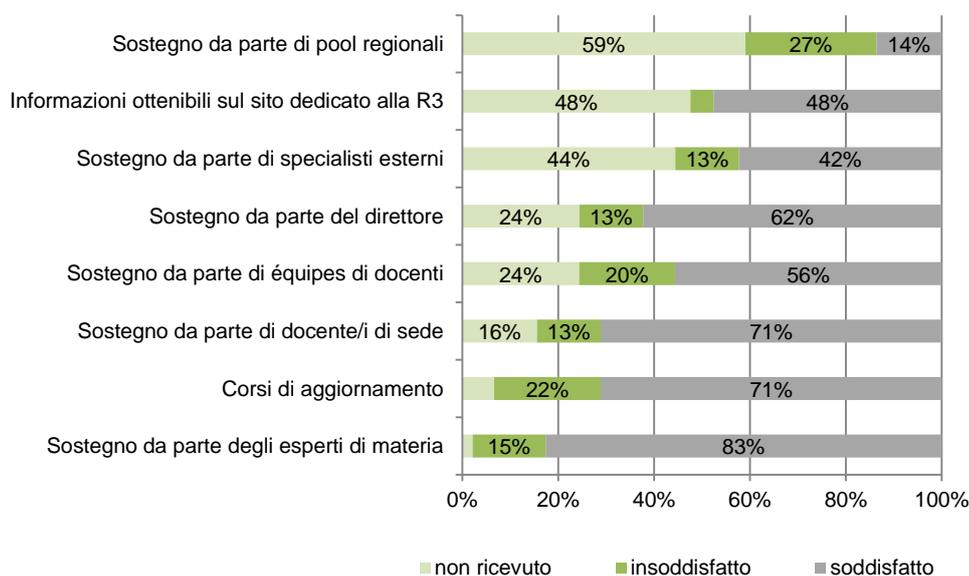
Per quanto riguarda l'implementazione dell'inglese obbligatorio i docenti hanno soprattutto condiviso l'esperienza e il materiale prodotto con i propri colleghi d'istituto. Pochi invece quelli che non hanno condiviso con nessuno.

Figura 7: Effetti del passaggio dall'inglese opzionale a obbligatorio a partire dal secondo biennio



1.4. Francese facoltativo a partire dal secondo biennio

Figura 8 Soddisfazione rispetto ai tipi di sostegno ricevuto per implementare il francese facoltativo



Anche nel caso del francese facoltativo il sostegno ricevuto dagli esperti è stato valutato positivamente dalla maggior parte dei docenti. La stessa tendenza si trova per i corsi di aggiornamento. Il sostegno ricevuto dal sito internet della R3, dagli specialisti esterni e dai pool regionali è stato riscontrato solo da circa metà dei docenti. Per quanto concerne il caso del sostegno da parte dei pool regionali oltre a non essere stato riscontrato da una maggioranza dei docenti (59%) da un ulteriore 27% viene percepito come insoddisfacente.

Figura 9a: Condivisione dell'esperienza

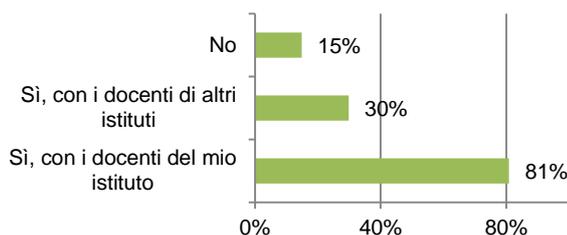
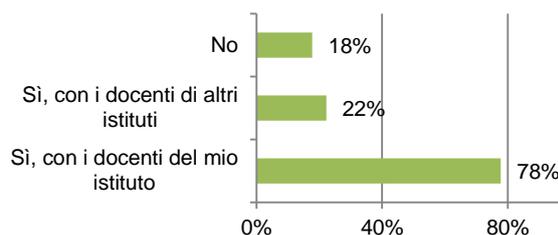
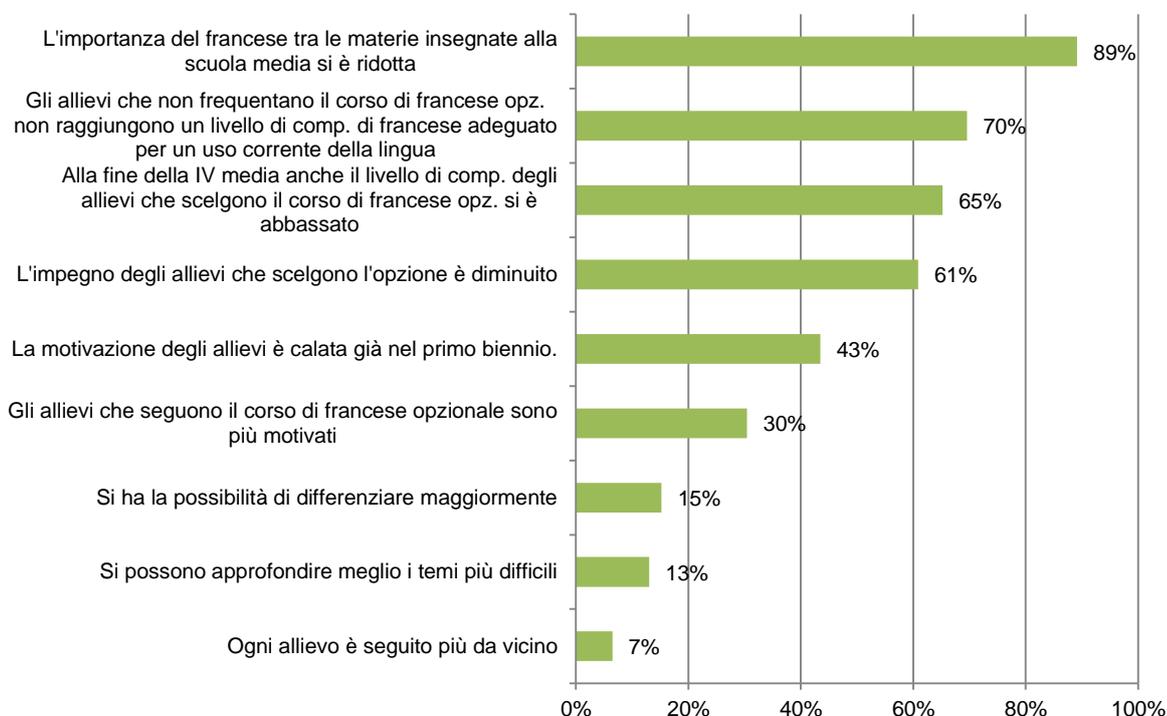


Figura 9b: Condivisione del materiale prodotto



La maggior parte dei docenti ha condiviso sia l'esperienza che i materiali che riguardano l'implementazione del francese facoltativo, in particolare modo con i docenti del proprio istituto.

Figura 10: Effetti del passaggio dal francese obbligatorio a quello facoltativo



Alcune di queste risposte possono essere meglio comprese utilizzando le informazioni raccolte durante gli studi di caso. I docenti ritengono infatti che gli allievi che scelgono l'opzione di francese non diano sovente la medesima importanza al corso di francese di quanto facevano prima. Il fatto che sia un corso opzionale, a detta degli insegnanti, lo fa ritenere meno rilevante riducendo tanto l'impegno quanto la motivazione e le prestazioni.

1.5. Laboratorio di italiano

Per tutti i docenti di italiano il laboratorio di italiano è utile (88% utile; 12% abbastanza utile).

Figura 11: Attività proposte nel laboratorio di italiano

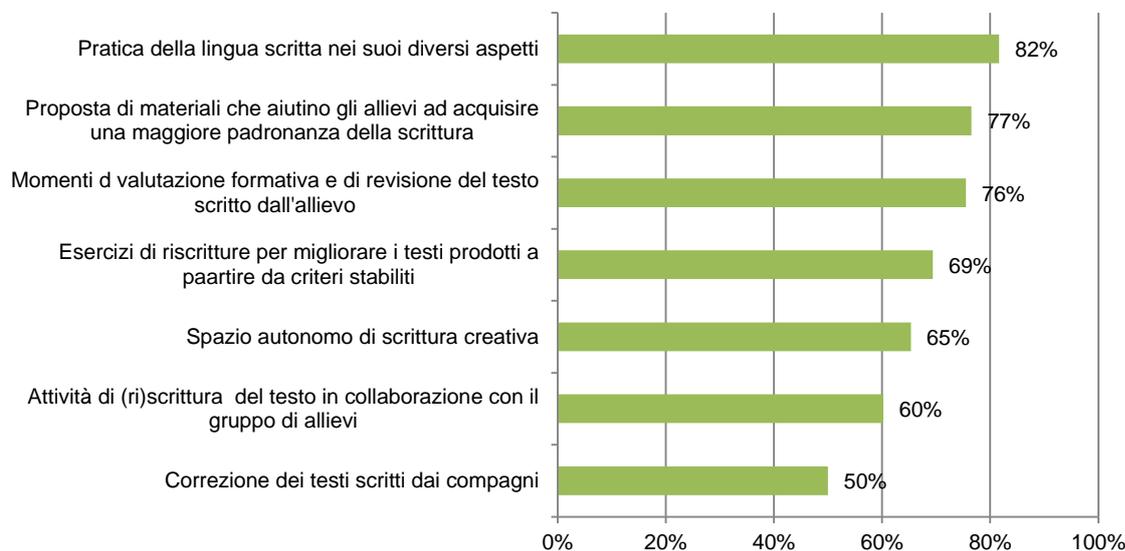
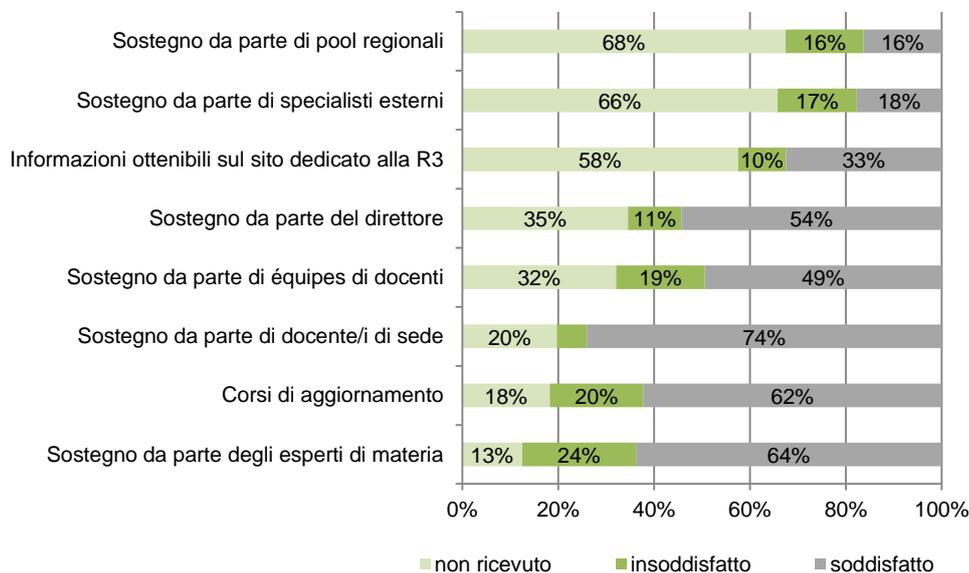


Figura 12: Soddisfazione rispetto ai tipi di sostegno ricevuto per implementare il laboratorio di italiano



La maggior parte dei docenti di italiano ha ricevuto sostegno dagli esperti di materia, dai colleghi all'interno dell'istituto e dai corsi di aggiornamento, anche se tra questi non proprio tutti ne sono così soddisfatti. Un po' più di non terzo dei docenti afferma di non aver ottenuto sostegno da parte del direttore per implementare il laboratorio di italiano. Sono ancora di più (circa due terzi) ad affermare di non aver ricevuto sostegno dai pool regionali, da specialisti esterni e dal sito internet.

Figura 13a: Condivisione dell'esperienza

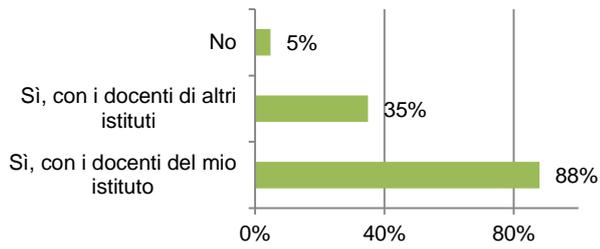
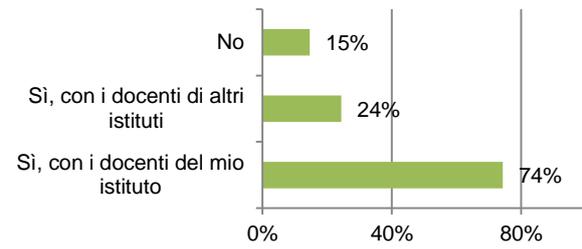
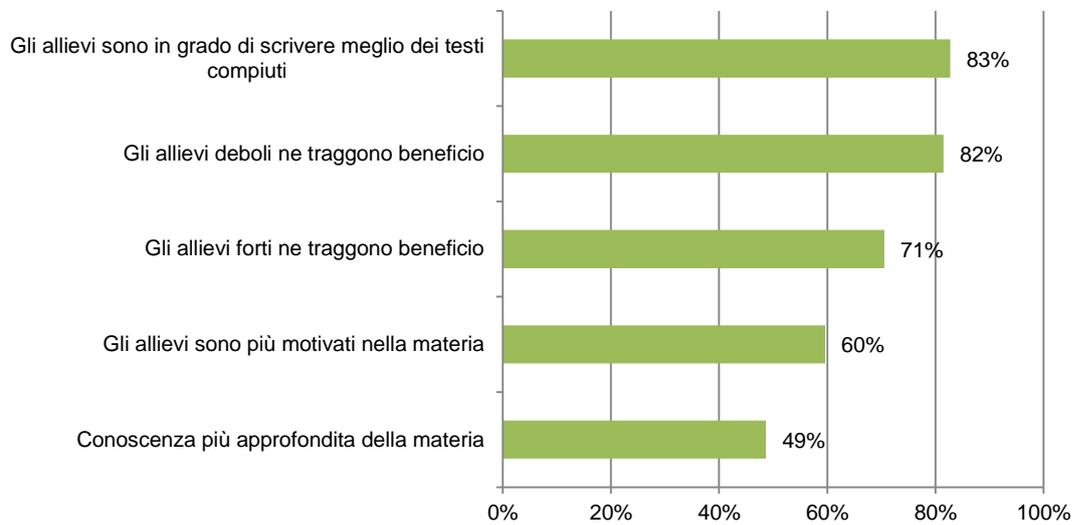


Figura 13b: Condivisione del materiale prodotto



La condivisione dell'esperienza di implementazione del laboratorio di italiano e dei materiali pro-dotti è fatta soprattutto con docenti del proprio istituto.

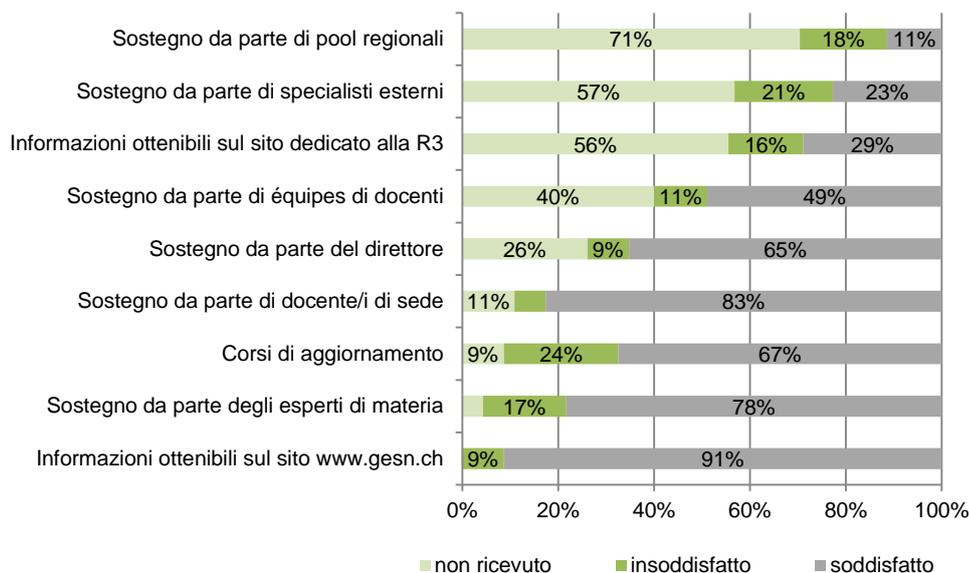
Figura 14: Effetti dell'introduzione del laboratorio di italiano



1.6. Laboratorio di scienze

Per tutti i docenti di scienze il laboratorio è utile (73% utile; 24% abbastanza utile) all'eccezione di un docente che lo ritiene abbastanza inutile.

Figura 15: Soddisfazione rispetto ai tipi di sostegno ricevuto per implementare il laboratorio di scienze



Anche nel caso del laboratorio di scienze la maggior parte dei docenti di scienze ha ricevuto sostegno dagli esperti di materia, dai colleghi all'interno dell'istituto e dai corsi di aggiornamento, anche se tra questi non proprio tutti ne sono così soddisfatti. Le informazioni ottenibili sul sito gesn sono state apprezzate da quasi la totalità. Come nei casi precedenti il sostegno da parte dei pool regionali, degli specialisti esterni e del sito internet della R3 è apprezzato solo da una minoranza di docenti.

Figura 16a: Condivisione dell'esperienza

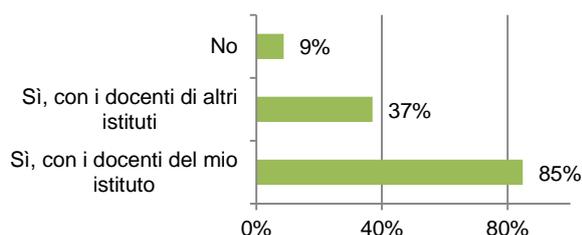
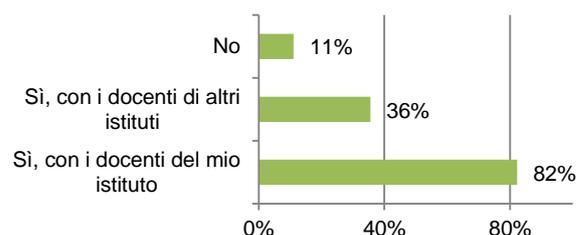
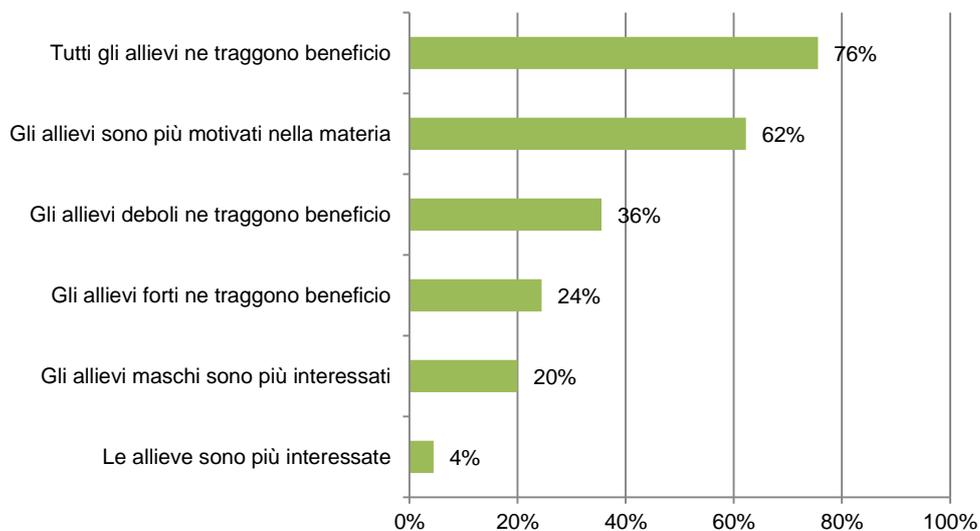


Figura 16b: Condivisione del materiale prodotto



L'esperienza del laboratorio di scienze e i materiali prodotti sono condivisi soprattutto con i colleghi d'istituto e la maggior parte dei docenti lo ha fatto.

Figura 17: Effetti dell'introduzione del laboratorio di scienze



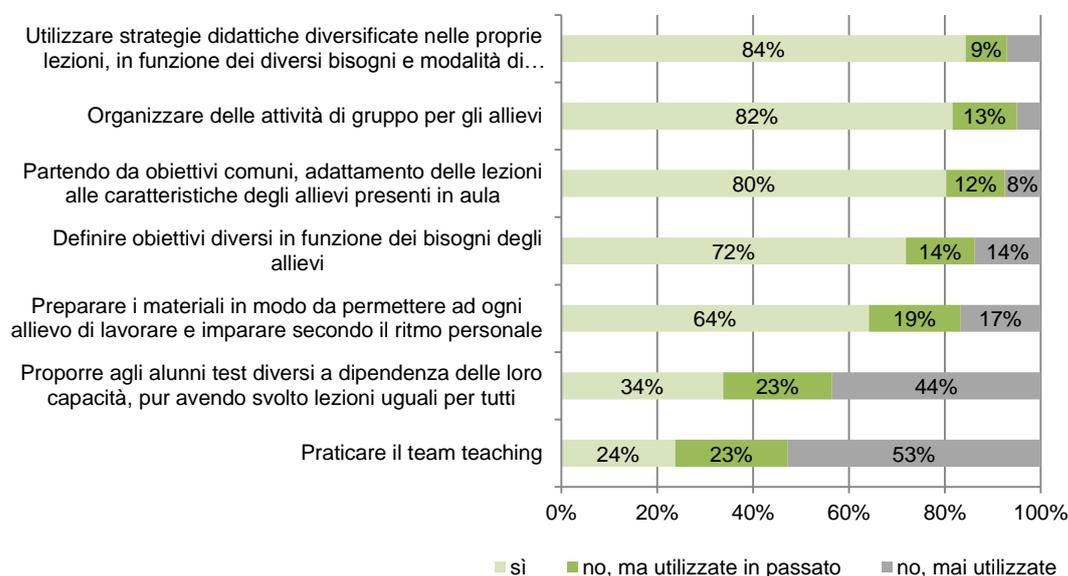
1.7. Insegnamento plurilingue

Tra i docenti che insegnano lingue (francese, tedesco, inglese e italiano) solo un quarto sta svolgendo o prevede di fare delle attività legate all'insegnamento plurilingue (nell'anno in corso).

Un po' meno della metà (42%) ha potuto consultare il materiale prodotto dalle scuole che hanno lavorato su progetti legati all'insegnamento plurilingue e la percentuale si dimezza (18%) se ci si interessa a quelli che hanno utilizzato effettivamente questo materiale con gli allievi.

1.8. Differenziazione pedagogica

Figura 18: Utilizzo delle pratiche di differenziazione pedagogica



Una trentina di persone ha affermato di avere utilizzato tutte le pratiche di differenziazione proposte durante l'anno scolastico in corso.

La maggior parte (433) dei docenti ha utilizzato almeno una pratica di quelle proposte.

Praticamente nessuno (2 persone) non ha mai utilizzato nel corso della sua carriera di insegnante alcuna delle pratiche proposte.

Circa la metà dei docenti (265) non ha più utilizzato nell'anno scolastico in corso una o più pratiche di differenziazione proposte.

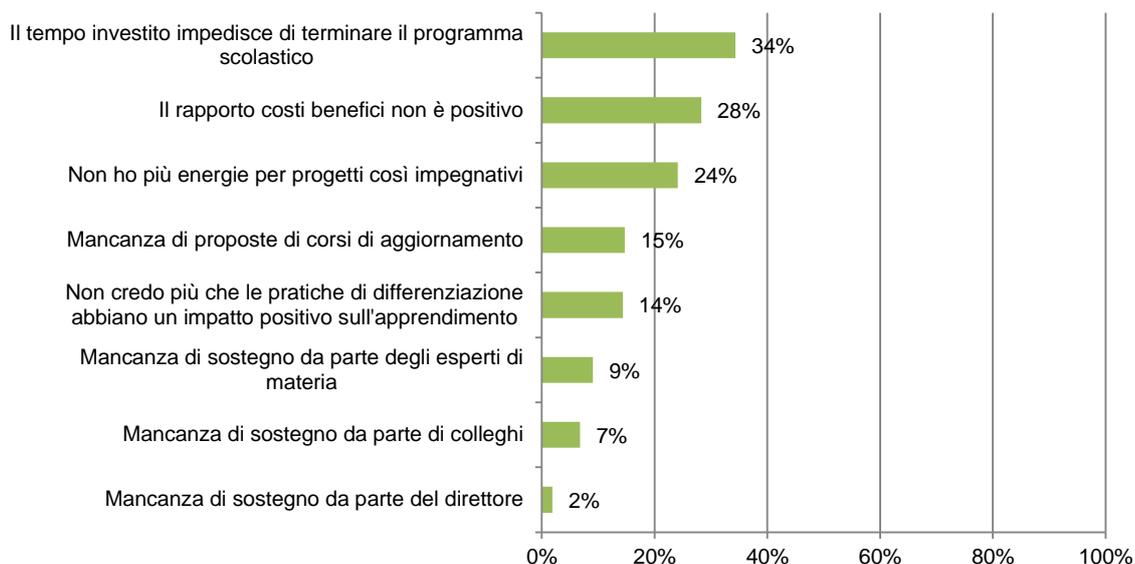
Le pratiche utilizzate meno dai docenti (nell'anno scolastico in corso) sono quelle che hanno delle implicazioni concrete, come la creazione di test e materiali diversificati o ancora il team teaching mentre per le pratiche più "astratte" i docenti che affermano di adottarle sono più numerosi.

Per la costruzione delle domande, abbiamo scelto di non porre una domanda diretta sulla pratica della differenziazione, ma di scomporre quest'ultima in "atti pedagogici" che la caratterizzano, e ponendo una domanda per ognuno di questi atti. Il problema che nasce però in tal caso è che è possibile che i docenti abbiano interpretato tali atti in maniera molto larga e generosa.

Per definire se veramente essi hanno praticato la differenziazione pedagogica, è opportuno collegare questi dati con quelli relativi alla valutazione formativa (molto più restrittivi in quanto caratterizzati da più implicazioni concrete), considerando come non sia possibile attuare una differenziazione efficace senza attuare anche una valutazione formativa. Sarà così possibile mettere nella giusta prospettiva i risultati.

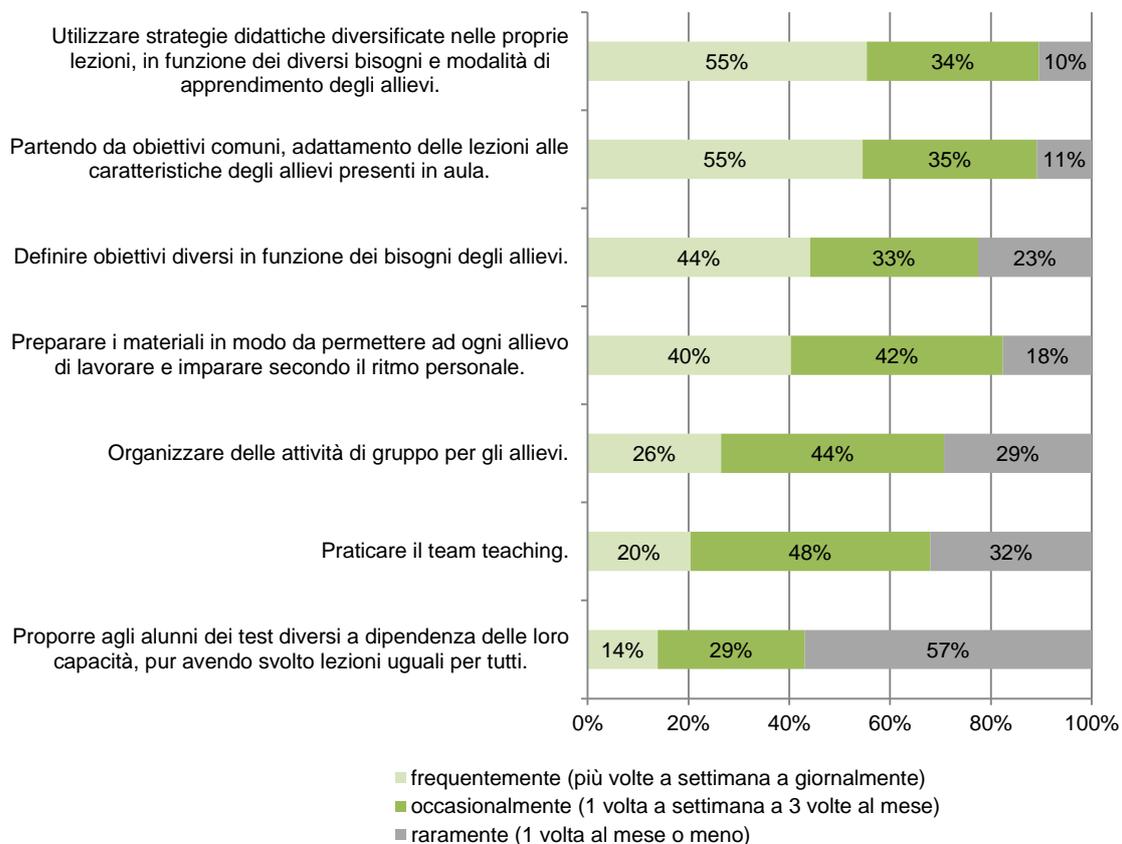
Questi risultati vanno messi sicuramente in relazione con quelli sulla valutazione.

Figura 19: Motivi di abbandono dell'utilizzo di una o più pratiche di differenziazione pedagogica



Circa la metà dei docenti (265) non ha più utilizzato nell'anno scolastico in corso una o più pratiche di differenziazione proposte. I motivi elencati riguardano l'investimento in tempo e il rapporto costi benefici non positivo (cf. scontento risorse). Mentre il sostegno non sembra aver avuto molta influenza sulla scelta di abbandonare. Da sottolineare è la presenza del 24% di docenti che risponde di non avere più energie per svolgere progetti così impegnativi.

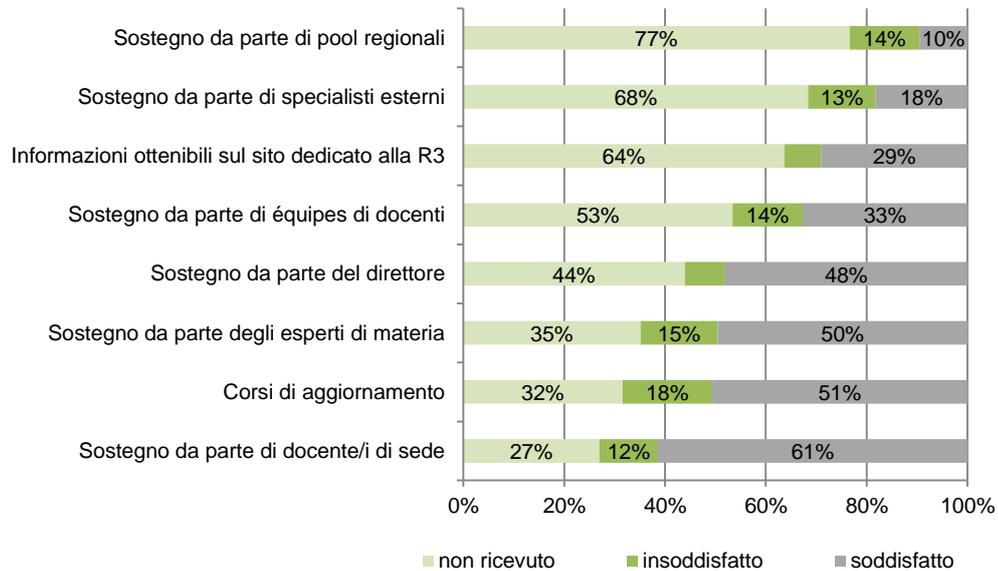
Figura 20: Frequenza di utilizzo delle pratiche di differenziazione pedagogica nell'anno scolastico in corso



Attenzione: percentuale calcolata su quelli che hanno affermato di utilizzare le singole pratiche nell'anno scolastico in corso.

La metà dei docenti afferma di utilizzare frequentemente alcune delle pratiche di differenziazione proposte. Ci sono comunque delle pratiche che non possono essere svolte con una certa frequenza in particolare quelle legate ai test che vengono fatti a scadenze più ampie.

Figura 21: Soddisfazione rispetto ai tipi di sostegno ricevuto per implementare le pratiche di differenziazione pedagogica



Al contrario dei casi precedenti per l'implementazione delle pratiche legate alla differenziazione pedagogica ci sono molti più docenti ad affermare di non aver ricevuto i diversi tipi di sostegno proposti: si va dal 27% di docenti che afferma di non aver ricevuto sostegno dai colleghi di sede fino al 77% che sostiene di non averlo ottenuto dai pool regionali. Anche in questo caso il dato si rivela coerente con gli studi di caso, gli strumenti di sostegno più prossimali mostrano di produrre una maggiore soddisfazione e di essere percepiti come più presenti.

Figura 22a: Condivisione dell'esperienza

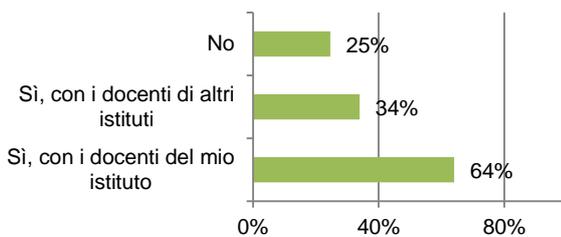
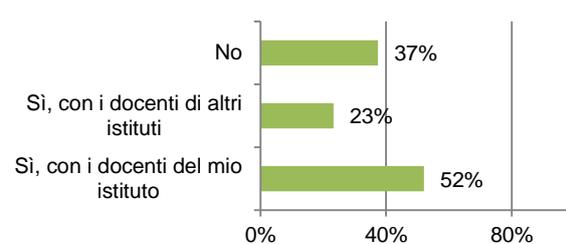


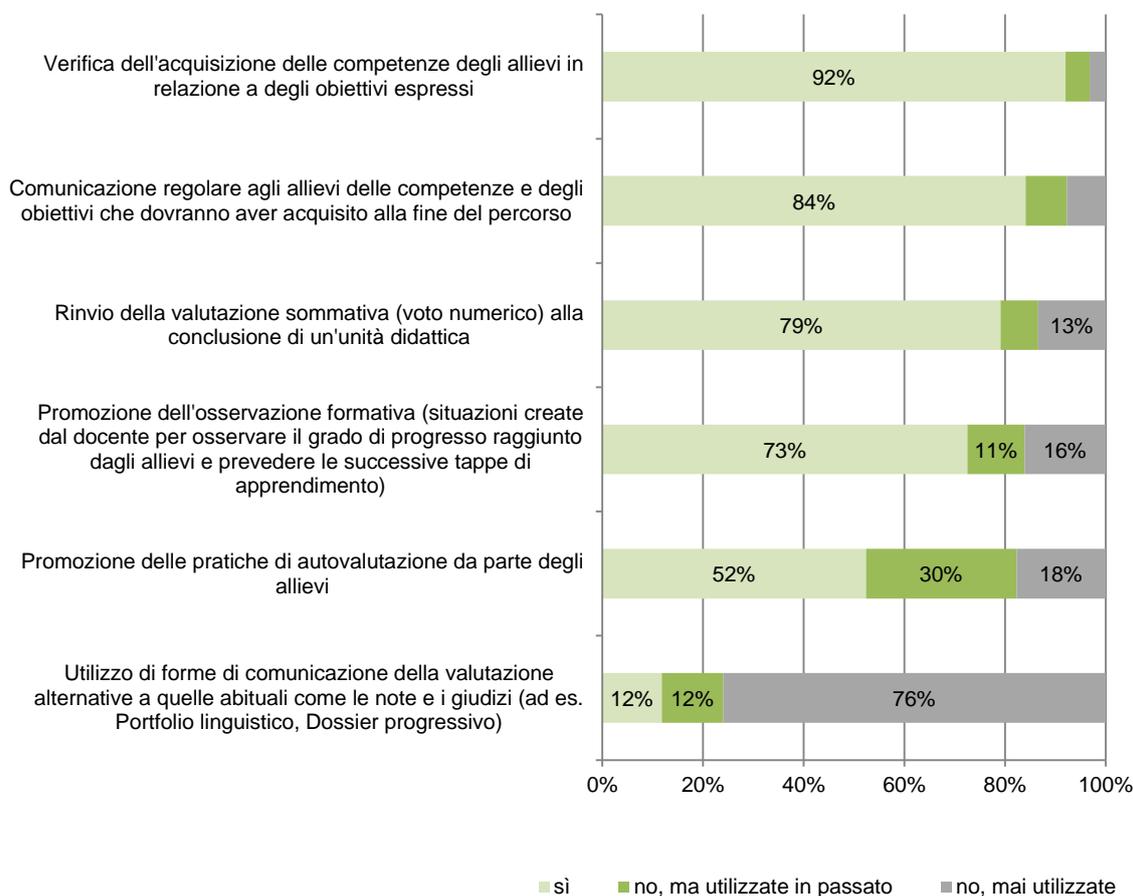
Figura 22b: Condivisione del materiale prodotto



Si condivide di più l'esperienza della differenziazione piuttosto che il materiale prodotto e in particolare con i docenti del proprio istituto.

1.9. Valutazione degli allievi

Figura 23: Utilizzo delle pratiche di valutazione degli allievi



Una trentina (29) di persone hanno affermato di aver utilizzato tutte le pratiche di valutazione pro-poste durante l'anno scolastico in corso.

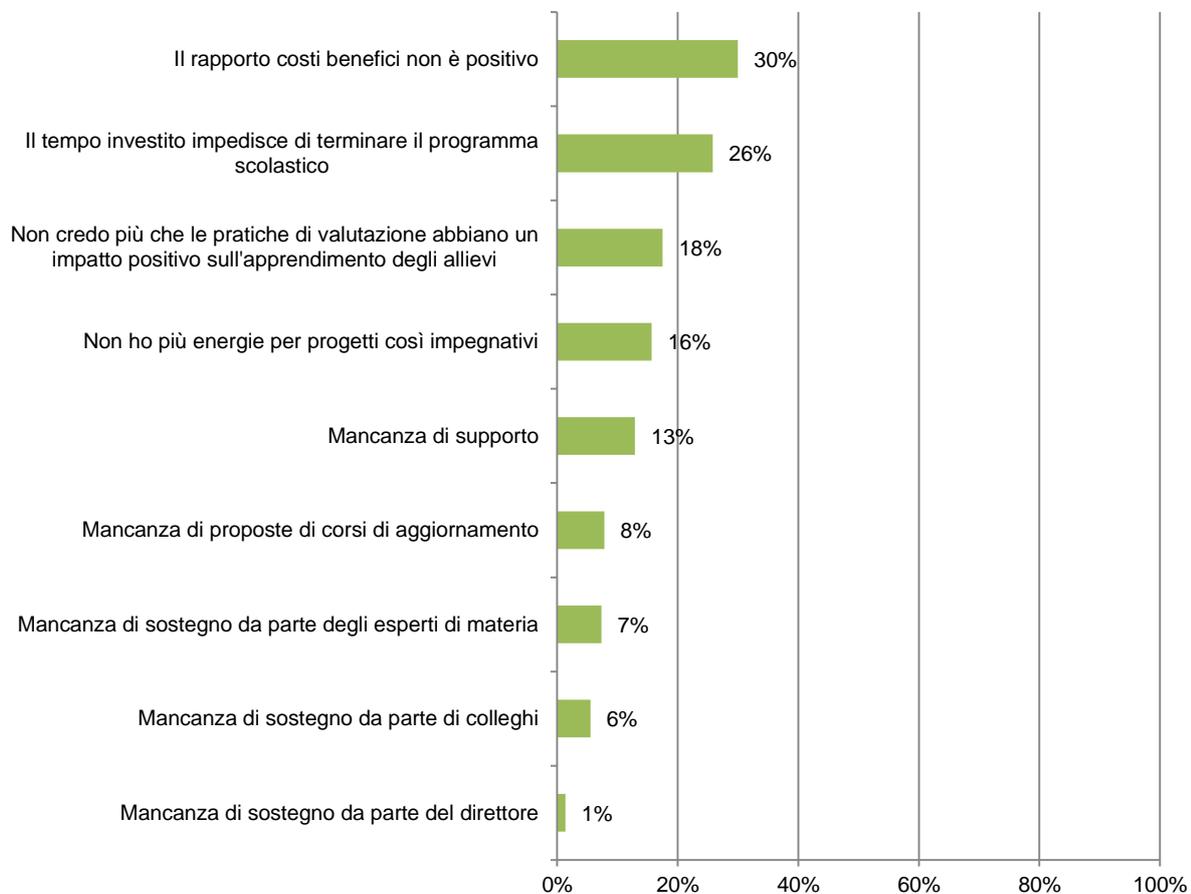
La maggior parte (439) dei docenti ha utilizzato almeno una delle pratiche proposte.

Praticamente nessuno (1 persona) non ha mai utilizzato nel corso della sua carriera di insegnante nessuna delle pratiche proposte.

Un po' meno della metà dei docenti (217) non ha più utilizzato nell'anno scolastico in corso una o più pratiche di valutazione proposte.

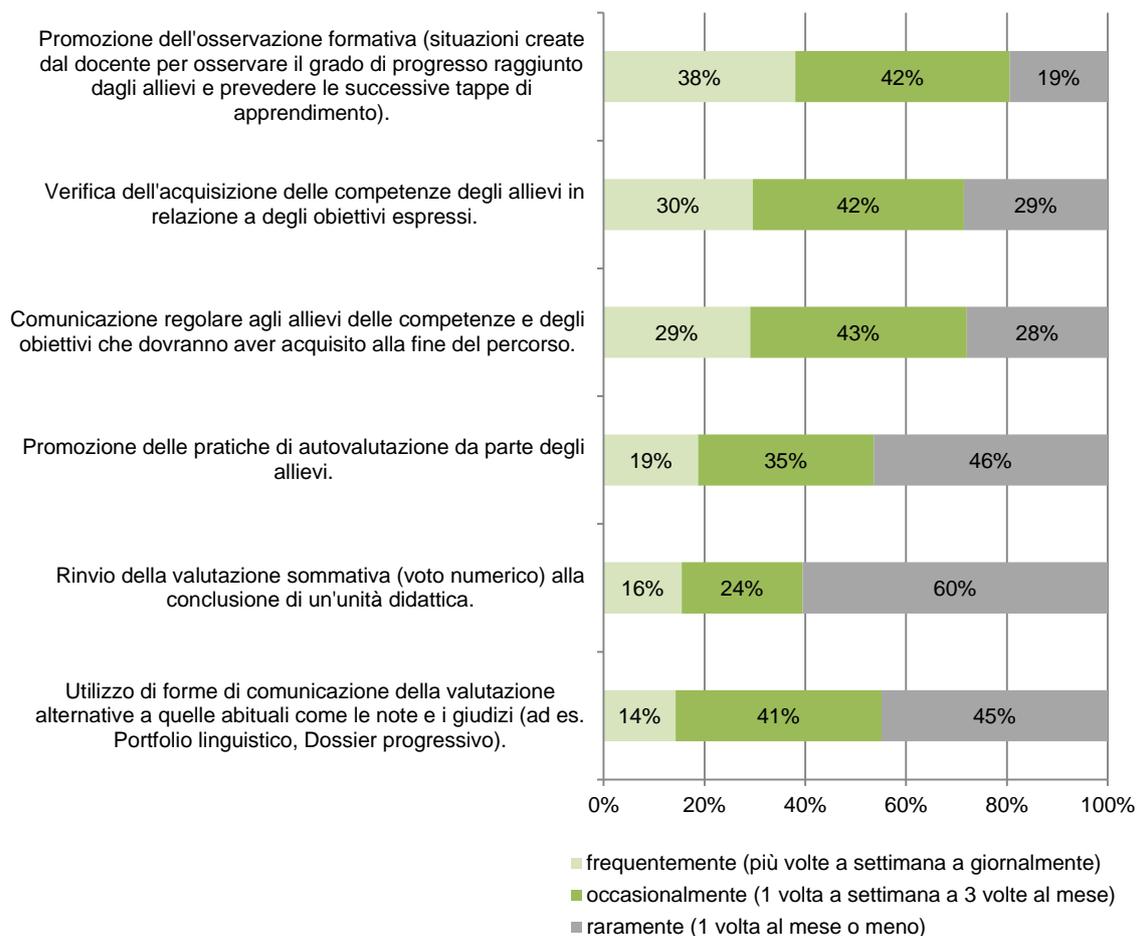
Quasi tutte le pratiche di valutazione proposte sono utilizzate dalla maggior parte dei docenti. Solo pochi però utilizzano forme di comunicazione della valutazione alternative alle note.

Figura 24: Motivi di abbandono delle pratiche di valutazione degli allievi



Un po' meno della metà dei docenti (213) non ha più utilizzato nell'anno scolastico in corso una o più pratiche di differenziazione proposte. I motivi elencati riguardano l'investimento in tempo e il rapporto costi benefici non positivo. Mentre il sostegno non sembra aver avuto molta influenza sulla scelta di abbandonare. (allo stesso modo della differenziazione)

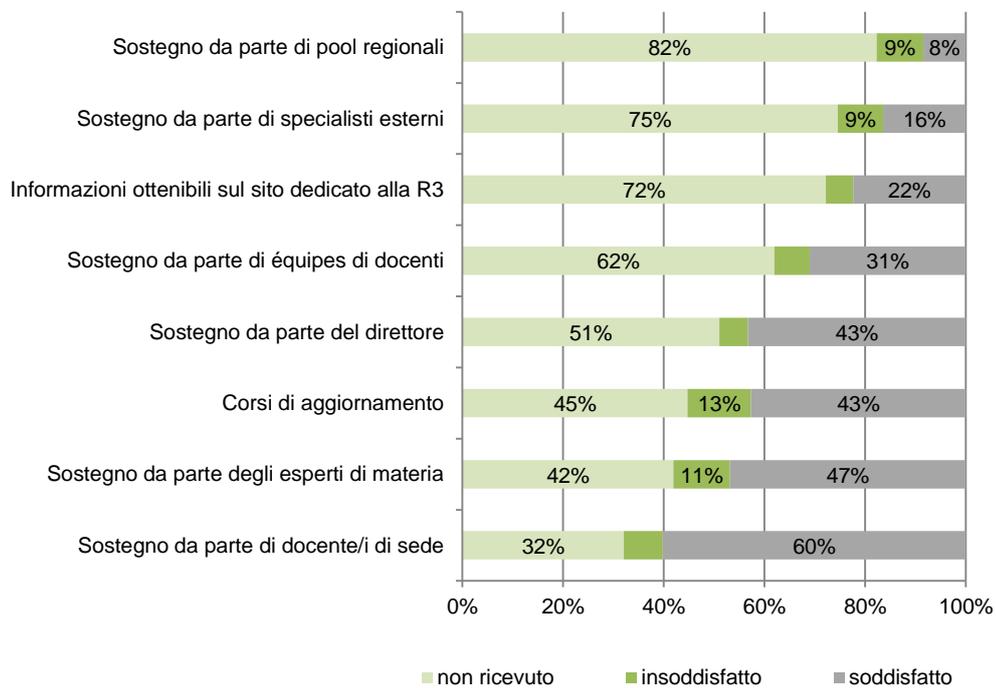
Figura 25: Frequenza di utilizzo delle pratiche di valutazione degli allievi nell'anno scolastico in corso



Attenzione: percentuale calcolata su quelli che hanno affermato di utilizzare le singole pratiche nell'anno scolastico in corso.

Nel caso delle pratiche di valutazione ci troviamo davanti a una situazione meno positiva rispetto alla frequenza di utilizzo delle pratiche di differenziazione pedagogica. La percentuale di docenti che utilizza le pratiche di valutazione proposte in modo frequente non raggiunge mai il 40%. Naturalmente come nel caso del rinvio della valutazione sommativa alla fine dell'unità didattica è normale che venga fatta una volta al mese o meno.

Figura 26: Soddisfazione rispetto ai tipi di sostegno ricevuto per implementare le pratiche di valutazione degli al-lievi



Attenzione: percentuale calcolata su quelli che hanno affermato di aver ricevuto i singoli sostegni

Per i tipi di sostegno ricevuto per implementare le pratiche di valutazione degli allievi otteniamo dei risultati non tanto positivi come nel caso della differenziazione pedagogica: si va dal 32% di docenti che afferma di non aver ricevuto sostegno dai colleghi di sede fino all'82% che sostiene di non averlo ottenuto dai pool regionali.

Figura 27a: Condivisione dell'esperienza

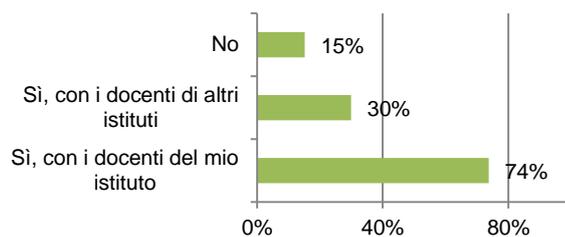
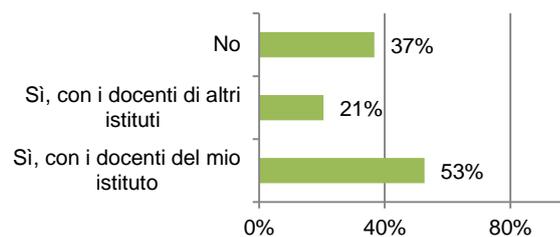


Figura 27b: Condivisione del materiale prodotto



Si condivide di più l'esperienza di valutazione degli allievi piuttosto che il materiale prodotto e in particolare con i docenti del proprio istituto.

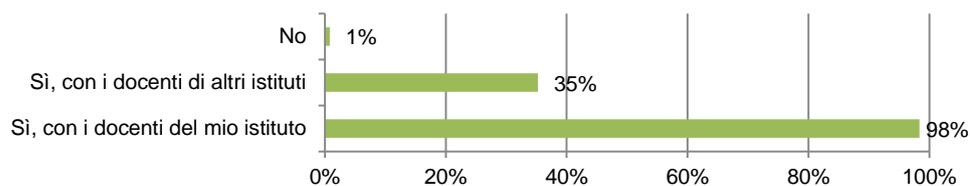
1.10. Alfabetizzazione informatica

Utile per quasi tutti i docenti (90%).

1.11. Asse gestione classe / docenza di classe

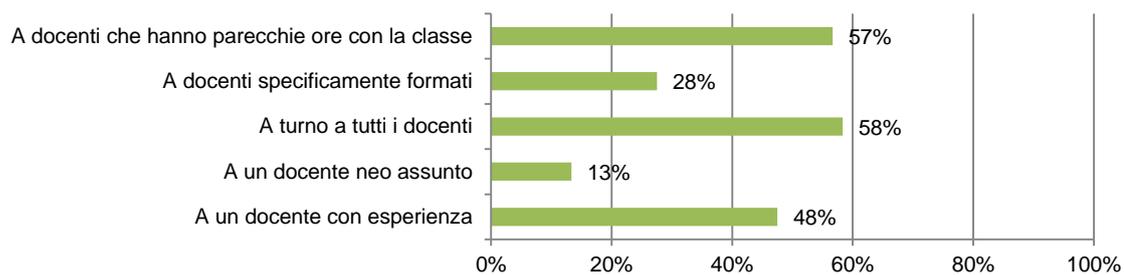
Per quasi tutti i docenti (95%) la docenza di classe è utile.

Figura 28: Condivisione dell'esperienza di docente di classe



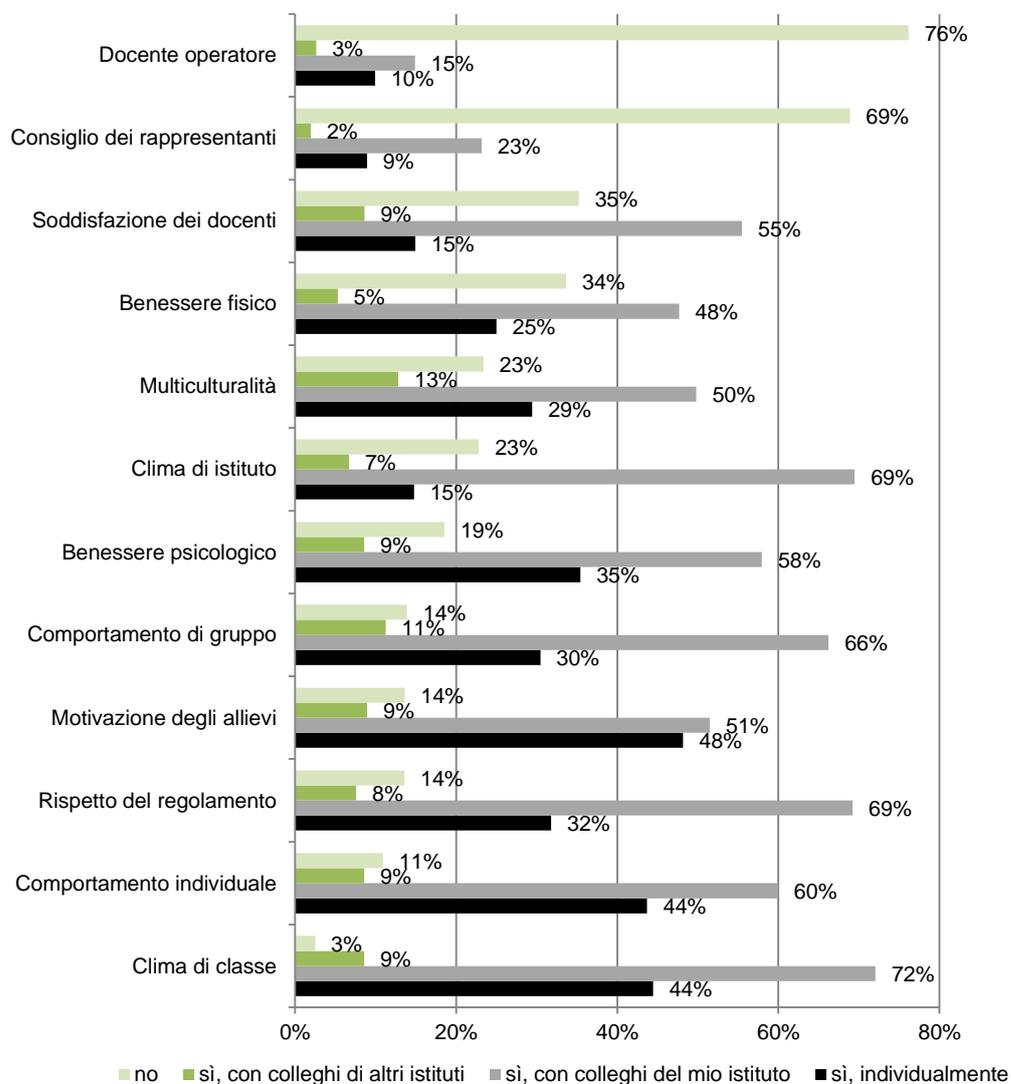
Praticamente tutti hanno condiviso l'esperienza di docente di classe con colleghi del proprio istituto.

Figura 29: Docenti più adatti ad assumere il ruolo di docente di classe



1.12. Asse disadattamento, integrazione e benessere

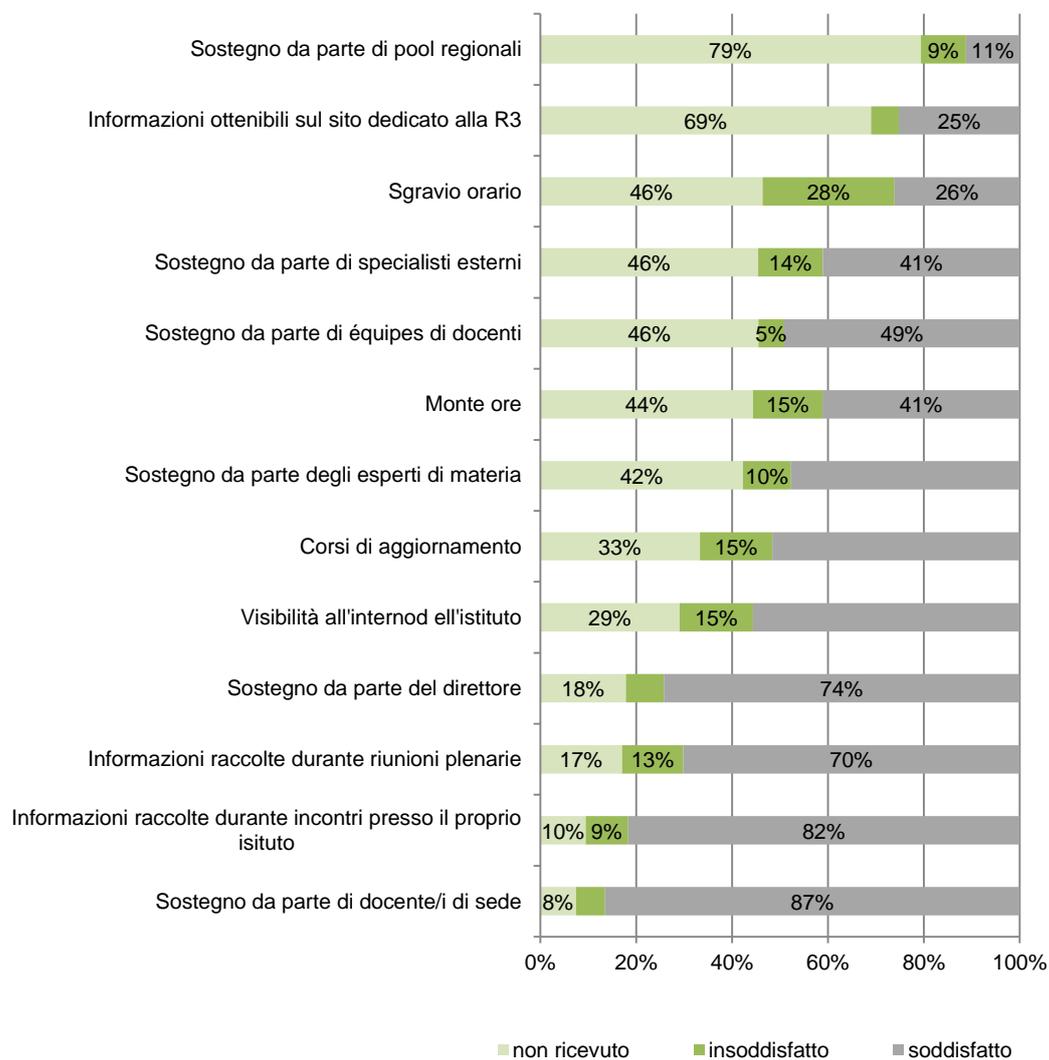
Figura 30: Docenti che hanno lavorato su temi legati al disadattamento, integrazione e benessere



Tutti i docenti che hanno risposto hanno lavorato almeno su uno dei temi proposti.

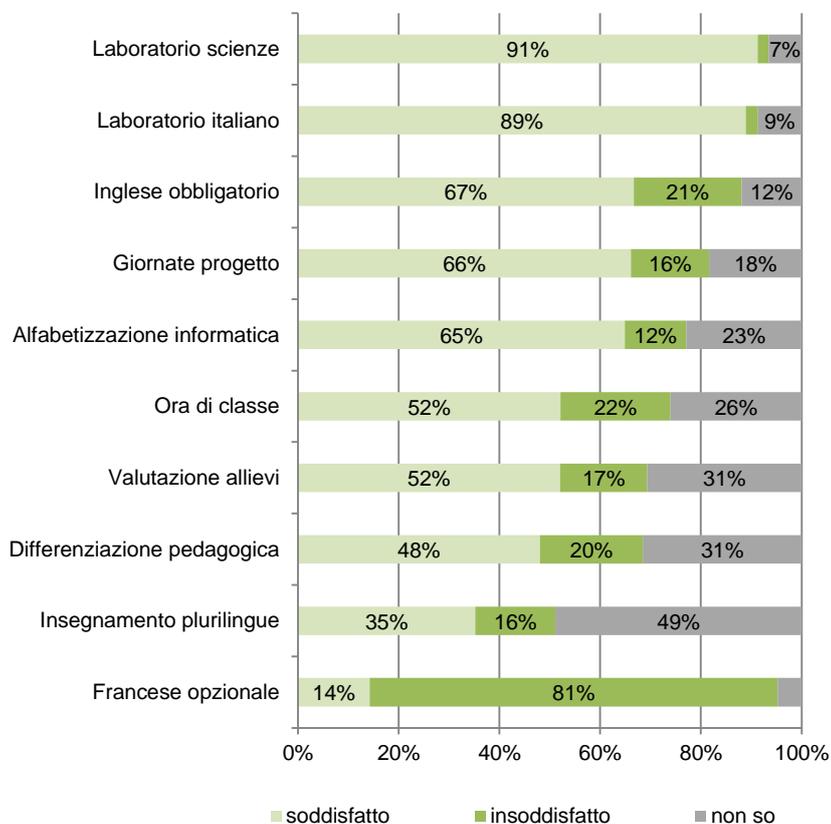
Il lavoro sui progetti legati al disadattamento, integrazione e benessere è fatto prevalentemente con colleghi del proprio istituto e in modo un po' minore individualmente. Mentre la condivisione intra istituto è pratica comune a pochi docenti.

Figura 31: Soddisfazione rispetto ai tipi di sostegno ricevuto per implementare i progetti legati all'asse di adattamento, integrazione e benessere



1.13. Soddisfazione generale tra prima e dopo R3

Figura 32: Soddisfazione generale tra prima e dopo la R3



Una buona parte dei docenti che insegnano francese non sono soddisfatti della situazione dopo R3.

Per il laboratorio di scienze e quello di italiano i rispettivi docenti di materia sono quasi tutti soddisfatti.

Questa soddisfazione, seppure meno unanime, la si riscontra anche tra i docenti di inglese rispetto all'obbligatorietà di questa materia a partire dalla terza media.

Per la valutazione degli allievi e la differenziazione pedagogica circa la metà dei docenti è soddisfatto della situazione attuale. Ci sono poi circa un quinto dei docenti che non è soddisfatto e i re-stanti che non sanno esprimersi a riguardo.

Allegato 2

Documenti analizzati suddivisi in sei gruppi

1. Documentazione

Dozio, E., Guzzi, M., Lepori, F., Moses, B., & Vanetta, F. (1997). Prospettive per la scuola media. Proposta di un nuovo modello strutturale. Bellinzona: Ufficio dell'insegnamento medio e Ufficio studi e ricerche.

Baylaender, E., Dozio, E., Roncoroni-Arlettaz, V., Tamagni, G., & Vanetta, F. (2003). Riforma della scuola media. Bellinzona: Ufficio dell'insegnamento medio. Disponibile in: http://www.scuoladecs.ti.ch/ordini_scuola/scarica_riforma_SM/Riforma_3_sm.pdf [15 ottobre 2008]

L'implementazione della Riforma della Scuola media. Settembre 2005. Disponibile in: http://www.scuoladecs.ti.ch/riforma3/informazioni-riforma3/scarica/Implementazione_SM_2005.pdf [15 ottobre 2008]

Ufficio dell'insegnamento medio. (2001). Scuola media: idee e lavori in corso 1. Bellinzona: Ufficio dell'insegnamento medio

Ufficio dell'insegnamento medio. (2002). Scuola media: idee e lavori in corso 2. Bellinzona: Ufficio dell'insegnamento medio

Ufficio dell'insegnamento medio. (2004). Scuola media: idee e lavori in corso 3. Bellinzona: Ufficio dell'insegnamento medio

Dozio, E. Rapporto sull'implementazione della Riforma: il lavoro del gruppo operativo nell'anno 2005 – 06. Bellinzona: Ufficio insegnamento medio. Disponibile in: <http://www.scuoladecs.ti.ch/riforma3/informazioni-riforma3/scarica/Rapporto-Gr-operativo-R3-2005-06.pdf> [15 ottobre 2008]

Italiano - IV media - Indicazioni programmatiche Documento di lavoro e All. 2 Esempio di ripartizione del lavoro tra tronco comune e laboratorio

2. Interventi pubblici sulla Riforma

Trascrizione dell'intervento di Gabriele Gendotti nell'ambito del Convegno "Riforma della scuola media: esperienze, riflessioni e prospettive" di venerdì 24 agosto 2007 Bellinzona.

Trascrizione dell'intervento di Francesco Vanetta nell'ambito del Convegno "Riforma della scuola media: esperienze, riflessioni e prospettive" di venerdì 24 agosto 2007 Bellinzona.

3. Documentazione sugli assi tematici

Dozio, E. Anno scolastico 2005/06 – UIM - Riforma R3. Rapporto sull'implementazione per gli assi: Valutazione allievi; Disadattamento, integrazione e benessere; Gestione classe. Disponibile in: <http://www.scuoladecs.ti.ch/riforma3/rapporti/Rapporto-Assi-2005-06-Valutaz+Gest+Disadatt.pdf> [16 ottobre 2008]

Sisini, R. Implementazione R3; Attività d'istituto – Giornate progetto. Rapporto finale 2005-2006. Disponibile in: http://www.scuoladecs.ti.ch/riforma3/attivita-istituto/implementazione05-06/rapporto_finale_2005-06_attivita_d_istituto_GP.pdf [16 ottobre]

Donati, M. (2006). Differenziare in classe per un apprendimento migliore per tutti! Elementi di riflessione sulla differenziazione pedagogica nell'ambito della Riforma Tre. Disponibile in: http://www.scuoladecs.ti.ch/riforma3/pratiche-pedagogiche/documenti/Differenziare_in_classe_per_un_apprendimento_migliore_per_tutti.pdf [16 ottobre 2008]

Progetto plurilinguismo: bilancio intermedio 2005-2006

Dozio, E. Riforma R3 - Rapporto sull'implementazione per gli assi: Valutazione allievi, Disadattamento, integrazione e benessere, Gestione classe. Anno scolastico 2006/07. Disponibile in: <http://www.scuoladecs.ti.ch/riforma3/rapporti/06-07-ASSI-rapporto-Dozio.pdf> [16 ottobre 2008]

Donati, M. Rapporto Asse Differenziazione pedagogica nell'ambito della Riforma Tre (2006/2007)

Sisini, R. Implementazione Riforma - Attività di istituto - Le giornate progetto. Rapporto della seconda fase - anno scolastico 2006 – 2007. Disponibile in: http://www.scuoladecs.ti.ch/riforma3/attivita-istituto/rapporti/rapporto_finale2006-07_attivita_istituto_GP.pdf [16 ottobre 2008]

4. Articoli apparsi sulla Riforma

Lepori, F., Vanetta, F., & Dozio, E. (1999). Iniziative di rinnovamento della scuola media. Scuola Ticinese. 231, settembre-ottobre 1999

Vanetta, F. (2006). Generalizzata la Riforma della scuola media. Scuola Ticinese. 276, settembre-ottobre 2006

Catenazzi, F., Guaita, M., Moretti, A., Valente, F., & Valsesia, M. (2006). Italiano: laboratorio di scrittura in IV media. Scuola Ticinese. 276, settembre –ottobre 2006.

Bobbia, S., & Jacomelli, P. (2006). L'inglese in IV media: gruppi a effettivi ridotti. Scuola Ticinese. 276, settembre-ottobre 2006

Bobbia, S., & Jacomelli, P. (2007). Alcune considerazioni al termine del primo biennio con l'inglese per tutti in III ed in IV media. Scuola Ticinese. 281. luglio-agosto 2007

Bernasconi, M., Kocher, U., & Lubini, P. (2007). Il laboratorio di scienze naturali a classi dimezzate: un primo bilancio. Scuola ticinese. 282, settembre ottobre 2007

Gruppo esperti per l'insegnamento dell'italiano nella scuola media. (2007). Il laboratorio di scrittura: un momento ad alta valenza formativa. Scuola Ticinese. 282, settembre-ottobre 2007

Vanetta, F. (2007). La comunità scolastica ha un nuovo attore: l'educatore. Scuola Ticinese. 282, settembre-ottobre 2007

Vanetta, F. (2005). Implementazione della Riforma. Scuola ticinese. 265, novembre-dicembre 2005

Vanetta, F. (2004). La riforma dell'insegnamento delle lingue. Scuola ticinese. 265, novembre-dicembre 2004

Guaita, M., Catenazzi, F., Moretti-Rigamonti, A., Valente, F., & Valsesia, M. (2004). Italiano e Riforma. Scuola ticinese. 265, novembre-dicembre 2004

Bobbia, S., & Jacomelli, P. (2004). L'insegnamento dell'inglese nel nuovo curriculum di scuola media. Scuola tici-nese. 265, novembre-dicembre 2004

Vanetta, F. (2005). Approvato il Piano di formazione della scuola media. Scuola ticinese. 266, gennaio-febbraio 2005

5. Interviste realizzate

Membri del Gruppo di Coordinamento

Edo Dozio*

Franco Lazzarotto

Daniele Lucchini

Alessandra Moretti

Francesco Vanetta*

Membri del Gruppo Operativo

Edo Dozio

Mario Donati

Marco Guaita

Paolo Jacomelli

Paolo Lubini

Rezio Sisini

Francesco Vanetta

Membri del Gruppo Strutture

Edo Bayländer

Edo Dozio

Véronique Roncoroni-Arlettaz

Gabriele Tamagni

Francesco Vanetta

Edo Dozio e Francesco Vanetta sono stati intervistati un'unica volta.

Docenti direttori

Per evidenti ragioni di riservatezza sono riportate le sole iniziali del nome dei docenti e dei direttori intervistati.

M.S.

S.A.

F.B.

A.B.

E.B.

S.D.

E.G.

S.G.

R.K.

E.P.

A.V.

G.T.

O.B.

M.B.

A.F.

D.P.

D.B.

B.R.

A.C.

V.C.

K.C.

M.C.

P.D.

M.F.

V.G.

M.P.

A.R.

D.S.

S.T.

P.V.

M.V.

M.Z.

F.I.

G.C.

V.F.

M.F.

M.R.

E.N.

Focus group allievi

Allievi di Riva San Vitale

Allievi Viganello

Allievi di Bellinzona 1

Allievi Acquarossa

6. Documenti inerenti le esperienze di differenziazione pedagogica nelle lingue seconde

Cairolì, S., Tanzi, C. (2008, agosto). Peer education & Sharing. Presentazione alle Giornate regionali della Scuola media, Breganzona. Disponibile in: http://www.scuoladecs.ti.ch/riforma3/giornate-regionali/giornate-2008/Breganzona/Atelier_B/Peer_education_&_Sharing.pdf [15 dicembre 2008]

Intervista alla docente che ha svolto la sperimentazione della differenziazione pedagogica in tedesco

Differenziazione interna dell'insegnamento del tedesco in terza media. Bilancio intermedio, dicembre 2006

Differenziazione integrata nell'insegnamento del tedesco. Classe 3E, Scuola media Bellinzona 1

Allegato 3

Campione del questionario in relazione alla popolazione

Tabella 1: distribuzione per sesso

	questionario	censimento 2009/2010
femminile	54.9	53.3
maschile	45.1	46.7
Totale	100.0	

Tabella 2: distribuzione per età

	questionario	censimento 2009/2010
29 anni o meno	7.3	7.7
30-39 anni	30.9	26.8
40-49 anni	25.8	24.6
50-59 anni	31.6	36.2
60 anni o più	4.4	4.6
Totale	100.0	

Tabella 3: distribuzione per anzianità professionale

	questionario	censimento 2009/2010
6-9 anni	42.7	44.5
10-19 anni	20.6	16.1
20-29 anni	15.7	17.9
30-39 anni	20.1	20.6
40 anni o più	.9	.9
Totale	100.0	

Tabella 4: distribuzione per percentuale di impegno lavorativo

	questionario	censimento 2009/2010
Fino al 20%	2.1	6.1
Dal 21% al 40%	5.7	8.5
Dal 41% al 60%	20.7	22.3
dal 61% al 80%	13.8	14.2
Oltre l'80%	57.7	48.9
Totale	100.0	

Repubblica e Cantone Ticino
Dipartimento dell'educazione,
della cultura e dello sport

Scuola universitaria professiona-
le della Svizzera italiana

VR3. Valutazione della Riforma
della Scuola media

Quaderni di ricerca

Scuola universitaria professionale del-
la Svizzera italiana
Dipartimento formazione e apprendi-
mento
Centro innovazione e ricerca sui si-
stemi educativi

Piazza San Francesco 19
6600 Locarno
www.supsi.ch/dfa

