

Riformare la scuola media. L'anello debole del sistema

Umberto Margiotta

1. Una comparazione internazionale basata sulle evidenze.

Nei paesi sviluppati è in via di completamento “la terza rivoluzione educativa” (Esteve 2003), cioè la scolarizzazione universale, almeno fino ai 16 anni tende ormai a essere concepita come diritto/dovere per tutti. Per la prima volta nella storia sono entrati negli istituti secondari superiori non soltanto gli studenti motivati e con buone capacità di apprendimento, ma anche quelli che prima ne erano esclusi o non tentavano neppure di accedervi.

È evidente che un’istituzione la quale accoglie il 90% dei ragazzi di ciascuna classe d’età, non può essere confrontata con quella élitaria di un tempo: l’istituzione scolastica attuale forma almeno il doppio di ottimi studenti rispetto al periodo élitario (Baudelot e Establet 1989; Maurin 2007); inoltre quelli poco preparati hanno pur sempre livelli migliori di quando erano esclusi dalla scuola.

In Italia, come in Francia, spira una brutta aria per la scuola: pessimismo ideologico e nostalgia del passato si uniscono per mettere in discussione le politiche di democratizzazione scolastica. Queste ultime avrebbero fatto abbassare il livello generale degli allievi e condannato i più meritevoli a non ricevere le ricompense per i loro sforzi, avendo diminuito il valore dei titoli di studio. Certo la generalizzazione dell’istruzione secondaria superiore ne modifica il significato: non può più ovviamente essere strumento di differenziazione sociale, ma costituisce per tutti la base indispensabile per vivere nella società contemporanea.

L’Italia, pur avendo unificato la scuola media da oltre quarant’anni, con una riforma allora molto avanzata, non è poi riuscita a sfruttarne pienamente la forza innovativa, tanto che, sulla base delle comparazioni internazionali, si nota un “appiattimento verso il basso” con “pregiudizio dell’efficacia” (Benadusi 2006). Di fatto il nostro sistema scolastico “latino-mediterraneo” (Vaniscotte 2000) non è stato capace di realizzare né la continuità completa della scuola di base, tipica del modello scandinavo, né la comprensività di quello anglosassone. È dunque nella scuola media che si addensano le difficoltà. L’organizzazione scolastica della scuola media è inadeguata: oltre un terzo degli studenti ottiene la licenza con una valutazione minima di “sufficiente”, ma almeno la metà di essi era stata giudicata “insufficiente” dagli stessi insegnanti, allo scrutinio finale di pochi giorni prima.

La riforma De Mauro, subito bloccata, del 2001 aveva previsto una scuola di base unitaria per sette anni e un biennio largamente comune nella secondaria superiore. Siccome questo è il principale problema della scuola italiana, si potrebbe provare anche nel nostro Paese a realizzare, per nove anni, una scuola unica, nel senso che tutti gli studenti ricevono, nella stessa struttura scolastica, il medesimo insegnamento da un gruppo di docenti (mai eccessivamente numeroso) che almeno in parte rimane lo stesso per tutto il periodo. Lo scopo è di ottenere, per la quasi totalità dei ragazzi, i saperi e le competenze necessarie a una cittadinanza piena, al fine di potersi inserire in modo idoneo in una società democratica e proseguire efficacemente gli studi.

Nella scuola, a differenza di quanto credono in molti, non si realizza alcun effetto Robin Hood: gli allievi con minore “capitale culturale” non impediscono, a quelli che ne sono più dotati, di apprendere quanto potrebbero. In una classe scolastica

eterogenea se gli allievi deboli traggono il vantaggio più ampio, anche quelli forti ne beneficiano, soprattutto se si utilizza una didattica cooperativa che stimola questi ultimi ad aiutare i primi, fungendo da tutor per i compagni: in questo modo gli studenti più capaci finiscono per imparare di più e meglio di quanto sarebbe possibile in una classe di ottimi allievi in competizione. Le pratiche di suddivisione in classi scolastiche di livello omogeneo, tradizionalmente diffuse nei paesi anglosassoni ma spesso imposte anche in Francia dalle richieste delle famiglie (e il processo si sta ripetendo anche nel nostro Paese), sono, al contrario, inique e inefficaci (Durut-Bellat e Mingat 1993).

Ovviamente le classi scolastiche per soli stranieri con difficoltà linguistiche, imposte dalla Lega, vanno nel senso posto: del resto una proposta dello stesso partito, all'inizio del 2006, prevedeva addirittura un esame d'italiano per accedere alla scuola e poi la segregazione in classi formate soltanto da immigrati. Bisognerebbe, invece di creare classi ghetto, distribuire gli stranieri nelle diverse classi e scuole, in modo da non superare 1/4 degli italiani: si potrebbe così realizzare un'effettiva integrazione scolastica degli immigrati, fondamento di una migliore convivenza futura, contemporaneamente incrementando, invece di peggiorare, i livelli di apprendimento. Di certo, per rendere più rapida l'acquisizione della nostra lingua, occorrono laboratori linguistici specifici, con docenti preparati a insegnare l'italiano come seconda lingua.

Infine occorre sostituire le ripetenze con altre, più efficaci, formule di gestione delle differenze nel ritmo d'apprendimento: il modello educativo scandinavo e quello anglosassone dimostrano che è molto meglio non utilizzare questo strumento. Proprio i dati del Progetto PISA dell'Ocse evidenziano la sua inutilità: gli studenti italiani in regola dimostrano un livello superiore alla media internazionale, mentre quelli in ritardo sono fortemente sotto di essa. Perciò quelli che ripetono un anno di scuola non riescono a recuperare le competenze mancanti, anzi più ripetono e più regrediscono: sembra indispensabile studiare soluzioni alternative, idonee a permettere a tutti (o quasi) gli studenti di apprendere quanto è indispensabile per vivere nell'attuale società e per proseguire gli studi in modo efficace, come avviene, di fatto, in Finlandia, Svezia e Gran Bretagna, paesi i cui quindicenni hanno dimostrato buone prestazioni nelle ricerche comparative internazionali.

2. La scuola media è un incubatore di disuguaglianze destinate a esplodere.

E' un fatto che a viale Trastevere sembra al momento archiviato l'orientamento a ridurre da 13 a 12 anni il ciclo dell'istruzione. Un vero peccato perché l'anomalia italiana del ritardo di un anno nel conseguimento dei diplomi – 19 anni invece che 18 – non è affatto un vantaggio. Non lo è per i giovani che dopo il diploma si affacciano sul mercato del lavoro, e neppure per quelli che proseguono gli studi, sempre più lunghi, di tipo terziario. Non lo è per le famiglie, e neppure per un sistema scolastico che potrebbe utilizzare meglio i suoi organici.

La rotta, comunque, sembra oggi virare innanzitutto sul contrasto alla dispersione. Quasi un ragazzo su cinque (19%, 5 punti sopra la media europea, peggio di noi in Europa solo Malta e Bulgaria) non arriva a conseguire né un diploma né una qualifica professionale. E dei due milioni di giovani fuori da ogni circuito formativo, dal lavoro, e perfino dalla ricerca di un lavoro, non a caso più della

metà ha al massimo la licenza media. Segno che progetti speciali, distribuzioni a pioggia di risorse aggiuntive, regalie di organici sulle aree a rischio, corsi di recupero che vanno e vengono, sono pannicelli caldi.

Il problema è la scuola media. Ci torna, con nuovi dati, il Rapporto 2011 sulla scuola della Fondazione Agnelli. La scuola media è l' "anello debole" del sistema. Connotato da un'efficacia troppo bassa, nettamente inferiore a quella della scuola primaria, ma anche da una scarsa equità. La scuola media si presenta piuttosto come l'incubatore di disuguaglianze destinate ad esplodere nella secondaria superiore. Di svantaggi immancabilmente correlati a quelli socioculturali di partenza. Nella scuola media, quello che finisce col contare davvero sono il livello di istruzione dei genitori, la nazionalità, il contesto territoriale, perfino il genere (i maschi sono molto più a rischio delle femmine). Stentano i figli di situazioni sociali difficili ma fa pochi progressi anche chi ha alle spalle situazioni più solide. Non solo. L'orientamento appare più simile a una ratificazione a posteriori dei successi o dei fallimenti educativi che ad una promozione e un intelligente accompagnamento allo sviluppo dei talenti e delle attitudini individuali.

In breve la scuola media paga uno scotto pesante alla sua originaria *mission* universalistica, sacrificando sull'altare dell'equità – la licenza media a tutti – la scommessa dell'efficacia. Ma è proprio così? Tra i meriti del Rapporto, c'è uno studio sulla formazione delle classi che smentisce il peso, nei comportamenti concreti delle scuole, di una così divorante passione per l'equità. In tutto il Sud, e anche nel Centro-Nord, le classi omogenee per caratteristiche sociali e risultati scolastici, in alto e in basso, sono numerosissime, anche fuori dalle aree metropolitane e dai quartieri a composizione prevalentemente omogenea; anche nelle piccole città, anche all'interno di uno stesso istituto. Dai risultati INVALSI emerge che le classi omogenee fanno meno progressi di quelle eterogenee. Esito scontato per quelle di livello più basso. Esito invece inatteso – ma solo per chi non sappia quello che davvero succede in aula – per le classi omogenee di livello più alto. Dunque qualità ed equità non sono in alternativa tra loro.

Oltre ai risultati di P.I.S.A, l'indagine internazionale TIMMS- 2011 (Trends in International Mathematics and Scienze Study), che rileva periodicamente, su campioni appartenenti alla stessa coorte, i livelli delle competenze matematiche e scientifiche in quarta elementare e in terza media, registra il fatto che i punteggi in quarta elementare, nettamente superiori alla media internazionale, precipitano infatti a quattro anni di distanza nella media: -23 per matematica, -21 per scienze. Non solo, in nessuno dei 12 paesi a confronto la riduzione è così vistosa come in Italia.

Non basta bocciare. Occorre lavorare sulle cause specifiche. Che nella scuola media sono tante, tra cui la più alta è l'età media degli insegnanti (con tutto quello che ne deriva sulla resistenza all'adozione di metodi innovativi, compreso l'uso didattico delle TIC), il più alto tasso di mobilità (dovuto a quote molto consistenti di precariato ma anche al diffuso desiderio di fuga nei luoghi più nobili dell'istruzione superiore) e quindi di discontinuità didattica, uno spiccato conservatorismo professionale (perché la scuola cui si guarda non è la primaria ma i licei) aggravato dal fatto che la media è il settore scolastico che negli anni meno si è dovuto misurare con interventi riformatori significativi. Infine un curriculum, che è figlio di una fase sociale e culturale lontanissima dai bisogni formativi e dagli stili di

apprendimento dei ragazzi di oggi, fatto di troppe discipline separate e incomunicanti, e tutte ugualmente obbligatorie benché mai considerate, nella pratica didattica concreta, di pari valore per la loro formazione e per le loro scelte future.

Nel Rapporto della Fondazione Agnelli ci sono anche indicazioni operative. Di modifiche facilmente praticabili, e anche di trasformazioni più profonde, forse poco gradite a una parte degli insegnanti, e soprattutto al partito unico della conservazione che nella scuola è forte come e più che in altri settori. Non tutte le proposte sono egualmente convincenti, ma non è questo il punto. Quello che convince, e di cui bisognerebbe discutere, è che l'“anello debole” rende deboli molti ragazzi, troppi definitivamente. E che il problema non è più rinviabile.

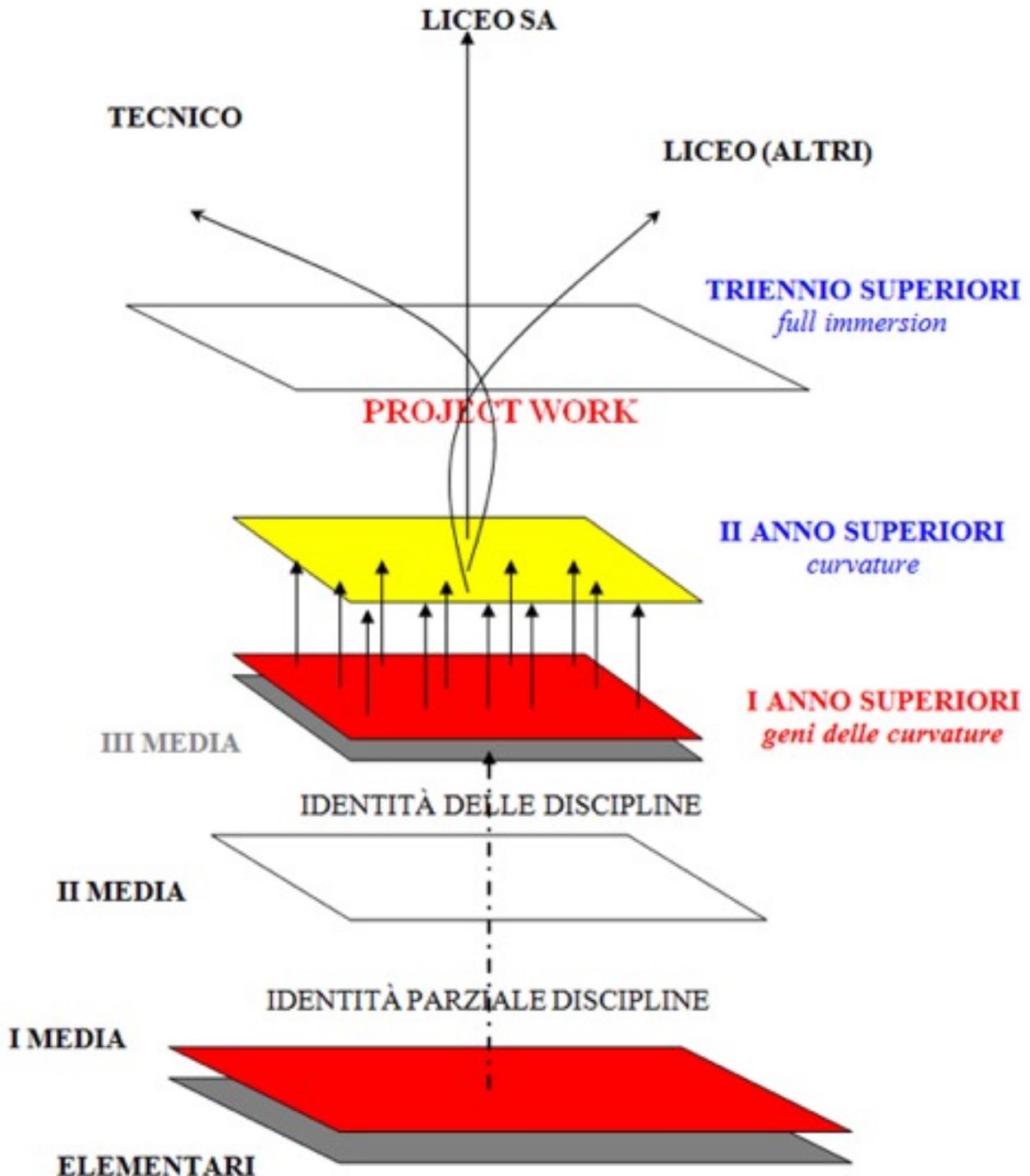
3. La catastrofe formativa non è più rinviabile

Insomma, la catastrofe si ha durante la scuola media e la patologia compare e si diffonde in modo canceroso al primo anno con un elevato tasso di bocciature. Cause? La forte frattura tra elementari e scuola media sembra dovuta all'improvvisa e aggressiva comparsa della differenziazione delle discipline, alle carenze didattiche e pedagogiche dei docenti “disciplinari” (particolarmente anziani in questa fascia dell'istruzione) nell'affrontare ragazzi provenienti da un ambiente di apprendimento completamente diverso da quello strettamente disciplinare, dalle criticità “specifiche” indotte dagli allievi disabili e da quelli stranieri.

Soluzioni? Non credo sia così banalmente riducibile la complessità del problema alla responsabilità dei docenti e all'autonomia scolastica. Le cause, quelle invisibili all'occhio non esperto, sono altrove. La prima è legata a gravi deficienze strutturali di sistema. La seconda, invece, è determinata da un profondo problema epistemologico.

La prima. L'adolescente è indotto dall'adulto, prima a costruire relazioni e poi, semmai, a identificare oggetti e forme. Relazioni, ovviamente, non lineari, reticolari, non alfabetiche, non sequenziali. Per lui l'apprendimento “complesso” anticipa quello disciplinare. La Fondazione con i suoi dati rappresenta con molta evidenza il primo grosso e più preoccupante di questi “vuoti”: le difficoltà del bambino a costruire le sue prerogative disciplinari, con spazi e tempi giusti, nel passaggio dalle elementari alla scuola media. Il secondo “vuoto” è nel passaggio dal primo ciclo al secondo ciclo, senza alcun accompagnamento nel passaggio dal primo al secondo.

Dunque il primo problema è di intervenire sull'impianto con un percorso o con dei possibili percorsi che consentano di risolvere le discontinuità introdotte dalle attuali transizioni, per dirla con Pellerey, che sono state individuate in corrispondenza dell'ingresso alla scuola secondaria di primo grado (scuola media) dalle elementari, e poi, nel passaggio crudo e fortemente non lineare dalla scuola secondaria di primo grado a quella di secondo grado (le scuole superiori). E' evidente che la soluzione di questo drammatico problema deve essere affrontato rivedendo tutto l'attuale impianto formativo.



4. Una proposta radicale di cambiamento organizzativo

Guardiamolo questo punto di crisi. La scuola media vive di un modello prevalente di 29 ore settimanali (più 1 di approfondimento); talvolta sono attivati tempi potenziati (29 ore più 4 ore di laboratori interclasse) oppure tempi prolungati (29 ore più 4 ore di laboratori interclasse, più 6 ore con tre rientri pomeridiani). Come si vede, il tempo scuola non appare inadeguato, fermo restando le variazioni, per nulla insignificanti, dei diversi modelli organizzativi attivati in base ai servizi offerti dagli enti locali e all'organico assegnato. La contraddizione più acuta sta "dentro" questi modelli, nel momento in cui si trasformano in orari settimanali.

Dei nove docenti poi, sei sono comparse fuggevoli. Infatti, solo il docente di lettere con 9 ore può ruotare su due classi, sempre che non venga spezzata la cattedra per ragioni organizzative; il docente di matematica, con 6 ore, ruota su tre classi; quello di inglese, con 3 ore, ruota su 6 classi. Tutti gli altri, con due ore settimanali, ruotano su 9 classi. Le criticità sono evidenti e investono tanto gli alunni quanto i docenti.

Accenno provocatoriamente alla proposta. Per un mutamento radicale del modello organizzativo serve un team di quattro/cinque (non di più) docenti impegnati su due classi; per le altre ore, e discipline, le attività dovrebbero essere organizzate per gruppi interclasse, con possibilità di scelte opzionali per i ragazzi. Adesso, si discuta pure quali debbano essere quelle 4/5 discipline e come si possano organizzare le attività laboratoriali: in fondo, la sfida dell'autonomia è proprio questa.

Riferimenti bibliografici

Baudelot, C. e R. Establet (1989), *Le niveau monte*, Paris, Le Seuil.

Bottani, N. e L. Benadusi (a cura di) (2006), *Uguaglianza e equità nella scuola*, Trento, Erickson.

Crahay, M. (2000), *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles, DeBoeck Université.

Durut-Bellat, M. e A. Mingat (1993), *Pour un approche analytique du fonctionnement du système éducatif*, Paris, PUF.

Esteve Zarazaga, J. M. (2003), *La tercera revolución educativa*, Barcelona, Paidós.

Gallina, V. (2000), *La competenza alfabetica in Italia*, Milano-Roma, Franco Angeli.

Maurin, E. (2007), *La nouvelle question scolaire*, Paris, Le Seuil.

Vaniscotte, F. (2000), *Profili e tendenze dell'autonomia in Europa*, in L. Bognandi (a cura di), *Scuole dell'autonomia in Europa*, Brescia, Editrice La Scuola.