

CAPITOLO 4 - LE SCUOLE

1. DALL'ALFABETIZZAZIONE ALLA SCOLARIZZAZIONE

Leggere, scrivere e far di conto furono attività riservate alle classi più elevate per molti secoli. Solo nel '500/'600 cominciò a diffondersi il processo di **alfabetizzazione**, ancora in modo disomogeneo: più tra gli uomini che tra le donne, più nelle città rispetto alle campagne, più in alcune categorie di mestieri (ad es. commercianti) che in altre. Le famiglie nobili affidavano l'educazione dei propri figli a precettori, i quali utilizzavano i classici greci e latini e insegnavano i rudimenti di algebra e geometria; le fasce meno abbienti, invece, potevano contare solo sull'eventuale iniziativa di alcuni (di solito religiosi) che insegnavano semplici "competenze di base": nozioni elementari di lettura, scrittura e aritmetica.

Solo con la rivoluzione industriale ('800) lettura e scrittura si diffondono in ampi strati della popolazione.

Questa diffusione della cultura è resa possibile dal processo di **scrittizzazione delle attività**: la messa per iscritto di tutto ciò che accade nel corso di un'attività pratica, elencando strumenti, materiali e procedure; trasformando dunque in parole non solo i contenuti ma anche le pratiche sociali che li caratterizzano. Ciò fa sì che si organizzino l'insegnamento estraendone regole e principi, suddividendo i contenuti in lezioni e creando esercizi secondo gradi progressivi di difficoltà. I saperi si **codificano**, diventano **saperi oggettivati**. Emerge così la necessità di un luogo fisico e sociale in cui trasmetterli: la scuola. Si impone una nuova organizzazione sociale, che ridefinisce sia le modalità dell'insegnamento che i ruoli di alunni e insegnanti. All'interno della scuola si concretizzano molteplici forme di relazioni sociali: essa diventa l'istituzione in cui si apprendono le modalità pratiche dell'esercizio del potere. A scuola l'alunno viene formato alla disciplina, ad obbedire al maestro e a rispettare le regole scolastiche generali. Purtroppo spesso si formano alunni disciplinati, che imparano senza comprendere: ma se l'individuo fa proprie le regole codificate, da alunno disciplinato si trasforma in **alunno razionale**, in grado di praticare l'autodisciplina e l'autogoverno, e quindi di esercitare il potere su se stesso, sostituendolo al potere degli altri. Alcuni autori paragonano questo risultato ai sistemi politici costituzionali; e anche Vygotskij osserva che esercitare la ragione (le funz. psicologiche superiori) permette all'alunno di appropriarsi della cultura e delle sue leggi tramite la volontà.

La **scolarizzazione** è comunque solo una delle modalità con cui le società moderne hanno trasmesso il sapere. Vi è anche l'**apprendistato**, l'insegnamento fornito direttamente durante l'attività lavorativa. L'ambiente di lavoro del "maestro" non è organizzato allo scopo di insegnare, né l'istruzione è esplicita, ma gli apprendisti imparano osservando accuratamente gli esperti con cui lavorano ed esercitandosi giorno dopo giorno nelle diverse pratiche che caratterizzano l'attività lavorativa.

2. SCUOLA E CLASSI SOCIALI

L'educazione è un obiettivo fondamentale della crescita di un popolo, espressamente citato nelle Costituzioni di tutti i Paesi: questa unanimità di giudizio fa sì che i sistemi educativi si assomiglino eccessivamente tra loro, malgrado le differenze ideologiche, economiche e politiche tra le nazioni.

Il principale obiettivo dell'odierna educazione di massa è quello di attenuare le differenze sociali, offrendo a tutti i giovani la possibilità di frequentare la scuola il più a lungo possibile, per acquisire strumenti sociali e professionali. A tal fine ogni Paese organizza un sistema educativo pubblico, nel quale vengono diffusi contenuti e programmi supervisionati da un organo centrale dello stato (ad es. un ministero).

Nel sistema scolastico USA sono offerte le stesse opportunità a tutti i cittadini, che competono tra loro su base meritocratica. Il sistema **americano** è caratterizzato dalla **mobilità di contesto**: non si selezionano i migliori in momenti specifici del percorso scolastico, perché gli studenti che non hanno successo in un contesto possono cercarlo in contesti diversi, cambiando scuola o entrando nel mondo del lavoro.

Il sistema educativo **inglese**, invece, è a **mobilità incentivata**: gli individui più dotati vengono selezionati precocemente e avviati in scuole prestigiose per diventare la classe dirigente futura.

In **Italia**, fino agli anni '70 il sistema è stato a mobilità incentivata; quindi le riforme scolastiche lo hanno reso a mobilità di contesto (ad es. oggi l'accesso all'università è liberalizzato e richiede solo il possesso di un diploma superiore quinquennale).

Investire nell'educazione è il primo strumento utilizzato dai genitori per trasmettere ai figli i propri privilegi sociali o per permettere loro di acquisirli, confidando sulla mobilità sociale. La **relazione tra stratificazione sociale e scolarizzazione** è stata analizzata da diverse prospettive:

≈ secondo la **prospettiva funzionalista**, i sistemi scolastici hanno due compiti primari: preparare gli individui ad occupare ruoli sempre più specializzati e legittimare i meccanismi di selezione che permettono solo ai migliori di raggiungere le posizioni sociali più elevate;

≈ secondo la **prospettiva del conflitto**, la scuola ha il ruolo di legittimare e riprodurre un sistema sociale basato sulle disuguaglianze;

≈ secondo la **prospettiva neomarxista** l'istruzione è uno strumento di controllo sociale e di legittimazione delle differenze: le scuole dei ceti operai e dei ceti alti trasmettono valori specifici ai loro alunni e valorizzano caratteristiche adatte ai ruoli previsti per ciascuno. Gli individui delle classi alte possiedono un **capitale culturale** maggiore (ad es. uso di computer, internet, cd-rom, ecc...) e conservano i propri privilegi trasmettendolo direttamente ai figli, senza la mediazione della

scuola. Ma poiché il capitale culturale facilita le prestazioni a scuola, il contesto familiare influenza **indirettamente** il successo scolastico.

In un sistema educativo di massa, l'insuccesso scolastico costituisce un problema. E' influenzato da diversi fattori, uno dei quali è l'**origine sociale degli insegnanti**: più aumenta la distanza socioculturale con gli insegnanti, più peggiorano i risultati degli alunni.

In molti Paesi (compresa l'Italia) i titoli di studio sono lo strumento legale di collegamento tra il sistema scolastico e il mondo del lavoro: molte ricerche dimostrano che i titoli di studio, più delle abilità cognitive, predicono i salari futuri e lo status sociale.

I sistemi scolastici possono quindi essere:

- ≈ strumenti di selezione (soprattutto tra le classi sociali alte, caratterizz. da > competitività e ambizioni)
- ≈ strumenti di integrazione multiculturale (come sta avvenendo in Italia)
- ≈ risorse di sviluppo personale
- ≈ garanzia di abilità di base per tutti.

3. L'ORGANIZZAZIONE DEI SISTEMI SCOLASTICI

La struttura organizzativa di un sistema scolastico influenza in vari modi il suo funzionamento.

Negli USA la scuola è completamente decentralizzata: la politica scolastica federale garantisce elevati investimenti in campo educativo, ma lascia ampia autonomia ai distretti scolastici e ai singoli plessi. Ciò, se da un lato assicura completa libertà di sperimentazione didattica, ostacola la diffusione su larga scala di un'innovazione che abbia avuto successo. A capo di molti distretti viene eletto un consiglio scolastico formato anche da membri esterni al mondo della scuola, che ha il compito di realizzare gli obiettivi educativi indicati dalle famiglie della comunità di cui la scuola fa parte.

Tuttavia, negli USA aumentano le pressioni politiche esterne sulla scuola, e ciò ha ripercussioni negative direttamente proporzionali sulla struttura organizzativa.

In **Italia** le scuole dipendono dal Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, che definisce e coordina le linee didattiche generali. Di recente le competenze sono passate agli enti locali (regioni, province e comuni) e le singole unità scolastiche hanno ottenuto l'**autonomia didattica e amministrativa**; in quanto "unità educative autonome", possono compiere scelte indipendenti in merito a:

- **scelte curriculari** (ogni scuola stabilisce quali attività didattiche offrire ai propri alunni, e redige il proprio POF, Piano dell'Offerta Formativa)
- **scelte organizzative** (orari distribuiti su 5 o 6 giorni, ore di 55 o 60 min)
- **gestione del personale** (sulla base del criterio di *funzionalità*, gli insegnanti possono essere assegnati a progetti particolari o destinati a scuole diverse)

In Italia vige ancora (ma se ne progetta la revisione) il **sistema di gestione collegiale**, che governa democraticamente il funzionamento del sistema scolastico tramite organi consultivi e deliberativi composti da rappresentanti eletti da ogni componente scolastica (docenti, non docenti, studenti, genitori).

La scuola somiglia alle tradizionali organizzazioni burocratiche, dal momento che comprende gerarchie, mansioni, aspettative di ruolo; ma poiché presenta anche molte limitazioni specifiche, è stata definita un'**organizzazione a legami deboli** (Weick), cioè una realtà in cui i molteplici e saldi legami tra i vari settori sono tuttavia flessibili e malleabili. Infatti, da un lato le scuole devono rispettare le direttive dell'amministrazione centrale, ma hanno però la possibilità di adattarle alla loro realtà.

4. GLI OBIETTIVI DEI SISTEMI SCOLASTICI

La struttura organizzativa di un sistema scolastico deve definire gli **obiettivi della scolarizzazione**.

In **Gran Bretagna** nel 1988 è stato introdotto il Curricolo Nazionale per gli alunni dai 5 ai 16 anni, accompagnato dal Sistema di Valutazione Nazionale (usato per la prima volta nel 1991): quest'ultimo comprende varie prove relative alle materie scolastiche (tre delle quali considerate fondamentali, inglese, matematica e scienze) e ne stabilisce gli obiettivi didattici minimi. Inoltre, il National Curriculum Council ha predisposto una guida per i docenti in cui si definiscono varie indicazioni:

- vari metodi di insegnamento, uso di differenti materiali (libri, videoregistratori, computer), impiego diretto di domande e risposte, apprendimento in diversi contesti (scuola, casa, territorio);
- lavoro individuale e di gruppo, i cui risultati vanno presentati dagli alunni in forme diverse; le attività in classe devono favorire lo scambio dei diversi punti di vista fra gli alunni;
- per gli alunni, valutazione del proprio lavoro e di quello dei compagni; acquisizione di atteggiamento positivo verso le materie, immagine di sé come "soggetto che apprende", impegno nello studio.

In **Italia** nel 2004 sono state emanate le **Indicazioni nazionali** relative alla programmazione e alle discipline, di cui si precisano obiettivi di apprendimento e abilità da trasformare in competenze personali. Particolare rilievo è dato a **conoscenze e abilità di base**: saper leggere, saper scrivere e saper contare.

Letture e scrittura si originano dalla capacità di interpretare il mondo attraverso i segni di trascrizione della lingua. Necessitano di abilità e conoscenze coordinate: spesso, infatti, ai segni grafici corrispondono suoni diversi. Il bambino acquisisce dapprima la corrispondenza tra segni e parole, quindi quella tra segni e sillabe, fino alla relazione tra suono e lettera; deve

imparare a dare un senso ai suoni che sa decodificare e a rispettare tutte le regole ortografiche, grammaticali, sintattiche, semantiche della sua lingua. La scuola persegue questi obiettivi attraverso molteplici pratiche orali e scritte, chiedendo all'alunno un intenso e costante esercizio. Chi acquisisce con successo le regole linguistiche tende a primeggiare su coloro che non raggiungono questa abilità di base.

Imparare la notazione matematica significa inizialmente memorizzare il simbolismo delle singole cifre, quindi imparare a scrivere i numeri a più cifre, acquisendo il concetto di valore posizionale che regge tutto il sistema matematico.

5. GLI EFFETTI DELLA SCOLARIZZAZIONE

La scolarizzazione è una la porta d'accesso verso status sociali più elevati: la correlazione positiva tra anni di istruzione, livelli salariali e status è ampiamente dimostrata. Dal momento che il successo scolastico contribuisce in maniera decisiva a raggiungere alti livelli socioeconomici nell'età adulta, sono attentamente studiati i fattori che producono successo scolastico. C'è chi attribuisce un ruolo decisivo ad una sorta di "predisposizione" innata all'apprendimento; altri hanno invece analizzato l'influenza della scuola. Studiando campioni di alunni diversi per un solo mese di età, ma scolarizzati in anni successivi, si è potuto evidenziare che la scolarizzazione influenza soltanto alcuni processi cognitivi: ad esempio, il ricordo di figure, l'analisi dei fonemi e i compiti logico-matematici. I risultati sono stati indipendenti dalla scolarizzazione nel caso della prova di conservazione del numero di tipo piagetiano.

Altre ricerche hanno confrontato culture prive di scolarizzazione di massa, analizzando quattro ambiti: le operazioni del periodo operatorio concreto, l'organizzazione del significato delle parole, le abilità mnestiche e quelle metacognitive. I risultati delle ricerche mostrano che la scuola non influenza i processi cognitivi tipici delle varie fasce d'età, ma ha un effetto decisivo sul trattamento delle informazioni, sul problem solving e sulle competenze astratte tipicamente scolastiche (analitiche, espressive, logico-matematiche, ecc.).

- **l'organizzazione del significato delle parole:** i bambini appartenenti a culture orali imparano agendo nel concreto della vita quotidiana, mentre i bambini scolarizzati imparano leggendo e scrivendo, dunque utilizzando soprattutto le parole e creando collegamenti astratti con contesti molto lontani. Studi effettuati su adolescenti dello Yucatan hanno evidenziato che dopo qualche anno di scuola i ragazzi riescono ad utilizzare le parole facendo associazioni categoriali (al termine "anatra" associano vocaboli come tacchino, oca), mentre i coetanei non scolarizzati rispondono in modo più pratico e descrittivo (ciò che le anatre fanno o che si fa con esse).
- **le abilità di memoria:** i bambini appartenenti a culture orali mostrano minori abilità mnestiche nei compiti allestiti dagli psicologi. Quando però sono scolarizzati, presentano risultati analoghi a quelli dei coetanei occidentali, dunque progressivamente migliori con l'aumentare degli anni di frequenza scolastica. Tuttavia, se nelle prove i ricercatori utilizzano oggetti di uso domestico, non si rilevano più differenze tra bambini scolarizzati e non. Quindi, non si può concludere che la scuola aiuti a migliorare le capacità mnestiche in generale: può soltanto trasmettere migliori strategie per ricordare e perfezionare le abilità riferite a compiti astratti.
- **le abilità metacognitive:** la scuola influenza la capacità di parlare e di riflettere a proposito dei propri processi cognitivi: adulti e ragazzi scolarizzati riescono a descrivere con accuratezza le proprie attività mentali e le ragioni logiche delle proprie argomentazioni.

6. I CONTESTI SOCIALI DELLE SCUOLE

La scuola è parte integrante della comunità sociale che le affida i propri giovani. Il termine comunità può tuttavia comprendere realtà molto diverse tra loro per dimensioni (dalla comunità di quartiere a quella etnica o religiosa), per relazione (formali o informali) e per condizioni socioeconomiche (famiglie a basso o alto reddito). Dalle diverse comunità sorgono differenti richieste alla scuola: le famiglie delle classi sociali medio-alte chiedono un'istruzione di qualità, che consenta ai propri figli di continuare gli studi; quelle di classe sociale bassa sono di solito poco secolarizzate e faticano a rapportarsi con gli insegnanti sui temi didattici; e in ogni caso si attendono principalmente che i propri figli siano messi in grado di trovare rapidamente un lavoro.

All'interno delle comunità si realizzano **reti sociali d'informazione** tra genitori, molto utili nel migliorare il rapporto tra famiglie, studenti e vita scolastica e . Alcune ricerche evidenziano che le famiglie di classe sociale media si avvalgono del consiglio di amici e conoscenti nella scelta dei corsi di studi futuri dei figli. Invece, le famiglie di ceto sociale basso faticano a socializzare con altri genitori e tendono perciò a raccogliere informazioni all'interno della propria famiglia.

I genitori che possono seguire i figli più da vicino riescono ad incontrare altri genitori e a moltiplicare le proprie informazioni. Queste **reti di relazioni** sono uno dei 3 aspetti che costituiscono il **capitale sociale** di una comunità, assieme alla **fiducia nelle istituzioni** (società, famiglia, scuola) e alla **condivisione delle norme che regolano la convivenza** (ethos sociale). La condivisione del capitale sociale di un gruppo permette di ammortizzare le differenze tra individui, perché rende accessibili le risorse e le opportunità che vi circolano.

Un secondo aspetto del capitale sociale è la fiducia nelle istituzioni, scuole comprese. Se infatti, le famiglie credono al valore culturale della propria scuola, saranno più disponibili a collaborare con il suo operato e a diffondere informazioni positive su di essa nella rete sociale: ciò promuoverà l'ingresso di altri alunni ed altre famiglie ed arricchirà la proposta educativa della scuola stessa, cosa che costituirà una risorsa anche per le generazioni future.

7. LE CONDIZIONI DI LAVORO NELLE SCUOLE

In Italia l'obbligo formativo termina al 18° anno d'età, ma la frequenza scolastica può iniziare anche prima dei 6 anni (asilo nido, scuola dell'infanzia). Gli istituti scolastici, per ottenere l'autonomia, si sono dovuti dimensionare su un tetto minimo di 500 alunni, ragione che ha costretto molte scuole ad una riorganizzazione verticale, cioè all'accorpamento di scuole dell'infanzia, scuole primarie e secondarie di primo grado in **istituti comprensivi** facenti capo ad un unico dirigente scolastico.

Questo nuovo assetto richiede ai dirigenti di prestare molta attenzione ai **processi decisionali**, sia individuali che di gruppo, che risultano molto più complessi di quanto non fossero in passato. Molte decisioni sono influenzate da eventi su cui la scuola non ha controllo e si decide "rovistando" tra problemi e soluzioni vecchie e nuove (modello del **garbage can**, o "cestino dei rifiuti").

Molte ricerche si sono occupate di studiare i processi decisionali all'interno della scuola. Si tratta di ricerche svolte soprattutto all'estero: in Italia, questo ambito risulta ben poco esplorato.

Una delle più interessanti ricerche statunitensi (all'interno del progetto SBDM) ha analizzato il rapporto tra presa di decisione e qualità dell'insegnamento, quest'ultima valutata a partire dai risultati finali degli alunni. Sono emersi tre modelli decisionali:

- il **modello dell'equilibrio**: frequente nelle scuole relativamente piccole, molto autonome e ricche, frequentate da studenti dotati. Vede il dirigente gestire un'attiva collaborazione tra tutte le componenti collegiali, rifuggendo dalle posizioni autoritarie;
- il **modello centrato sugli insegnanti**: il dirigente esercita un forte controllo, suscitando la contrapposizione degli insegnanti. I genitori tendono perciò a diradare interventi e partecipazione;
- il **modello centrato sul dirigente scolastico**: il dirigente è estremamente direttivo e spinge le proprie proposte, mentre il consiglio assume una posizione passiva ed approva sempre.

I risultati della ricerca confermano che processi decisionali migliori influenzano positivamente la qualità dell'insegnamento.

Negli Stati Uniti (anni '80) sono stati realizzati diversi interventi per migliorare l'apprendimento dei ragazzi attraverso la **riqualificazione degli insegnanti**, tramite esperienze di formazione in itinere. Gli esiti degli interventi confermano che gli insegnanti migliorano la propria efficacia didattica quando il clima organizzativo della scuola è coerente agli obiettivi prefissati ed incoraggia l'impegno personale, e il dirigente scolastico esercita una leadership forte ma incentrata sulla collaborazione attiva e sulla razionale distribuzione degli incarichi.

Peraltro, negli Stati Uniti è ampia l'insoddisfazione tra gli insegnanti, il più delle volte conseguente a cattive condizioni organizzative: il **burnout** è un fenomeno molto diffuso, ed ha conseguenze dirette sul grado di impegno profuso nel lavoro. Gli studi effettuati in questo ambito rivelano che gli insegnanti novizi tendono a scoraggiarsi e a ridurre il loro impegno se non ricevono aiuto dai colleghi, mentre gli "esperti" sono più autonomi e sicuri.

8. L'EFFICACIA DELLE SCUOLE

Le ricerche hanno esplorato due campi del concreto lavoro scolastico: l'efficacia della scuola nell'azione didattica (approccio dell'**effectiveness**) e le modalità con cui la scuola si sviluppa nel tempo (approccio dell'**improvement**).

1) Le **ricerche sull'efficacia della scuola** hanno posto sotto l'obiettivo il rapporto tra caratteristiche delle scuole, processi di insegnamento e risultati degli alunni. Sono stati messi in luce due aspetti importanti: qualità dell'istruzione (valutabile confrontando il risultato finale di ogni alunno con i suoi risultati iniziali) e pari opportunità educative (che la scuola deve offrire a ciascuno, relativamente al livello di competenza valutato con le prove d'ingresso). Tuttavia, poiché è elevato il numero delle variabili che possono entrare in gioco, queste ricerche dovrebbero contemplare più interpretazioni delle differenze in una prospettiva longitudinale.

Gli studi sull'effectiveness possono essere divisi in tre generazioni:

- **le ricerche di prima generazione** si svolgono negli anni '70 ed riguardano la scuola media inferiore e superiore. In una di esse (USA) viene individuato il più famoso insieme di variabili che determina la differenza di qualità delle scuole, i "cinque fattori": forte leadership, alte aspettative dei docenti sui risultati dei ragazzi, enfasi sulle abilità di base, clima sicuro e ordinato, frequenti valutazioni dei progressi degli alunni. Un'altra ricerca (GB) considera, oltre ai risultati scolastici, anche diverse caratteristiche della scuola, riunite sotto la definizione di "ethos" (). In Italia non si svolgono ricerche, malgrado l'introduzione degli organi collegiali, l'abolizione di voti numerici e pagelle, l'apertura delle classi agli alunni portatori di handicap e la diffusione del tempo pieno.

- **le ricerche di seconda generazione** hanno avuto luogo negli anni '80 e si sono focalizzate sulla scuola primaria. Confermata l'esistenza dei "cinque fattori", si individuano anche caratteristiche specifiche: negli USA appaiono legate alla qualità della leadership, in Gran Bretagna sono correlate allo stile di conduzione adottato dallo staff dirigenziale. In Italia non si svolgono

ricerche, nonostante nella scuola primaria si passi dall'insegnante unico al modulo didattico (due o tre insegnanti che si alternano su due o più classi).

- i **lavori di terza generazione** (anni '90) tentano di riunire i fattori rilevanti dell'effectiveness e dell'improvement. Mostrano che i risultati degli alunni sono legati a microvariabili riscontrabili soprattutto a livello di classe e di scuola; secondariamente anche a livello di distretto scolastico.

Si definisce **cultura della scuola** ciò che in precedenza era detto *ethos*; e se ne individuano quattro tipi ideali:

- **cultura tradizionale**: il suo obiettivo sono i risultati degli alunni. E' caratterizzata da bassa coesione tra i membri, elevato controllo centrale e clima molto formale tra il personale della scuola;

- **cultura del benessere**: il suo obiettivo è il benessere degli alunni. E' caratterizzata da alta coesione tra i membri, scarso controllo burocratico e clima accogliente;

- **cultura del "far crescere"**: suo obiettivo è incrementare costantemente l'offerta formativa. E' caratterizzata da alta coesione tra i membri ed alto controllo; il clima è competitivo; tutti sono impegnati a fare sempre di più;

- **cultura della sopravvivenza**: il suo obiettivo è occuparsi del quotidiano evitando il coinvolgimento personale. E' caratterizzata da scarsa coesione e poco controllo; il clima è insicuro e si tende ad isolarsi.

2) I **lavori sull'improvement** hanno studiato la scuola come **un'organizzazione che apprende**, ed esaminato le iniziative realizzate dalle scuole per migliorare le condizioni organizzative e di apprendimento.

In Gran Bretagna, ad esempio, le innovazioni introdotte negli anni '90 hanno incoraggiato le scuole a realizzare proposte educative che le distinguessero una dall'altra, in un contesto di "libero mercato" in cui accaparrarsi il maggior numero di alunni (indicati come "clienti"). Ciò ha prodotto profonde trasformazioni a vari livelli, specie a carico della dirigenza scolastica, che ha assunto una connotazione manageriale; ha elevato il numero degli alunni nelle classi, modificato l'organizzazione interna e comportato piani di riqualificazione degli insegnanti. Inoltre, la scelta di rendere pubblici i risultati finali degli alunni ha fatto sì che da un lato sia divenuto possibile verificare la qualità dell'insegnamento delle singole scuole, anche a livello governativo; dall'altro, che le famiglie possano scegliere l'istituto scolastico sulla base di dati concreti. In effetti, da una ricerca emerge che i genitori utilizzano questo indicatore nella scelta della scuola per i loro figli, oltre a verificare la disponibilità di attrezzature o programmi conformi agli interessi dei ragazzi.

1. LA QUESTIONE DEI SAPERI: CONOSCENZE E MATERIE SCOLASTICHE

Nella prospettiva cognitivista, conoscere significa immagazzinare le informazioni e i rapporti che le collegano tra loro. Si può distinguere la conoscenza in due forme legate tra loro dinamicamente: quella **tacita** (cioè al di sotto del livello di coscienza) e quella **esplicita** (di cui si ha consapevolezza). In entrambe le forme può essere **dichiarativa** (conoscenza delle caratteristiche), **procedurale** (conoscenza delle procedure applicabili) e **condizionale** (conoscenza sia delle caratteristiche che delle procedure).

Le scienze producono conoscenze. Nell'insieme di tutte le conoscenze disponibili, il sistema scolastico di ogni cultura sceglie ciò che deve essere insegnato e ne organizza la sequenza degli studi attraverso i vari ordini e gradi in cui si articola. Le conoscenze "organizzate" in programmi scolastici vengono definite **saperi** (o **conoscenze istituzionalizzate**). Essi sono dunque il frutto di precise scelte operate in specifici contesti storici e la loro diffusione è regolata da dettagliate indicazioni emanate tramite documenti legislativi. Ad un secondo livello, gli obiettivi e i contenuti dei saperi vengono coniugati – dagli insegnanti- alle specifiche esigenze della classe. Questa attività, detta **trasposizione didattica**, presuppone che gli **oggetti del sapere** divengano **oggetti di insegnamento**.

Oggi, l'intera Europa è attraversata dal dibattito sulla necessità di rinnovare il sistema scolastico, a fronte dei profondi cambiamenti nelle conoscenze scientifiche: nel "Libro bianco" pubblicato nel '95 ("Insegnare e apprendere – verso la società conoscitiva"), la Commissione europea sottolineava l'impellente esigenza di trasferire conoscenze e tecnologie a quanti più cittadini dell'Unione, per scongiurare la perdita di prestigio culturale e di competitività economica di tutto il continente.

2. IL CONTRATTO DIDATTICO IN CLASSE

All'interno della classe, il contratto didattico poggia su tre distinti soggetti (alunno, insegnante e "sapere insegnato") e si articola in un macrocontratto costituito da tre componenti: il **contratto di insegnamento** (che obbliga l'insegnante a svolgere il proprio lavoro nel modo migliore), il **contratto di apprendimento** (che parimenti obbliga l'alunno a seguire ciò che l'insegnante propone) e il **contratto di contenuto** (che impegna sia alunno che insegnante sugli oggetti del sapere). Tale macrocontratto resta invariato in contesti anche molto diversi, dal momento che è costruito all'interno del riferimento normativo della scuola.

Rispetto alle situazioni sperimentali ispirate al contesto scolastico, nella classe non troviamo più un unico docente, ma un gruppo di insegnanti; inoltre, il sapere insegnato non è monolitico, ma declinato su differenti discipline, dotate di linguaggi specifici. Queste molteplici articolazioni di due componenti del contratto didattico si ripercuotono sui singoli alunni, dando luogo, nel concreto della classe, ad una molteplicità di microcontratti didattici. Lo studio empirico della classe dovrebbe ricostruire sia il macrocontratto generale che i microcontratti, vale a dire la tessitura che ha originato la cultura della singola classe.

3. L'ORGANIZZAZIONE DELLE CLASSI

Dal momento che l'organizzazione della scuola è correlata ai risultati degli alunni, queste differenze possono essere colte tra le diverse classi della stessa scuola.

Nella scuola primaria degli Stati Uniti, un unico insegnante segue un gruppo di alunni per tutta la giornata. Questa formula subisce una drastica trasformazione con il passaggio alla scuola secondaria, dove gli alunni si spostano da una classe all'altra ad ogni cambio di materia e dove uno stesso docente può incontrare un centinaio di ragazzi nella stessa giornata. Una ricerca ha esplorato le conseguenze di questo cambiamento organizzativo, mettendo in luce che gli insegnanti di scuola secondaria hanno meno fiducia negli alunni, esercitano più controllo su di essi e rinunciano - per mancanza di tempo- a seguirli più da vicino e a curare il contatto con le famiglie. Ciò spiega perché nella scuola secondaria si allenti considerevolmente la collaborazione tra scuola e famiglia.

In Italia il cambiamento più importante ha riguardato la scuola primaria (1990), dove è stata introdotta un'organizzazione modulare dell'insegnamento simile a quella in uso nella scuola secondaria. In ogni classe si alternano giornalmente diversi insegnanti, ciascuno responsabile di un ambito disciplinare (linguistico-espressivo, logico-matematico e socioantropologico) o di singole materie (religione e inglese). Le conseguenze più vistose di questa trasformazione riguardano la frammentazione dell'orario e la conseguente difficoltà di conciliare esigenze didattiche e organizzative diverse, quando non contraddittorie, risolte non di rado scaricando sui singoli insegnanti le responsabilità o antepoendo le necessità di coordinamento a quelle educative.

Il funzionamento del team docente è influenzato anche dalle sue modalità relazionali. I risultati delle classi e dei singoli alunni saranno ben diversi a seconda che il gruppo degli insegnanti sappia o no condividere gli obiettivi, negoziare i conflitti e confrontarsi su vari aspetti e significati del lavoro quotidiano.

Ad un livello ancora più specifico, anche le competenze dei singoli insegnanti incidono sulle condizioni di apprendimento. In Italia la formazione dell'insegnante elementare è ancora generica; ognuno di essi è responsabile di un solo ambito disciplinare e non sempre gli viene affidato quello in cui egli è più preparato.

4. LE CLASSI COME CONTESTI CULTURALI

Ogni classe è un contesto culturale e sociale a sè, nel quale si possono riconoscere precise caratteristiche: la **multidimensionalità** (in classe accadono tantissimi eventi); la **simultaneità** (molti fatti avvengono nello stesso momento); l'**immediatezza**, l'**imprevedibilità** (le interazioni non si possono pianificare); la **pubblicità** (gli eventi rilevanti accadono sempre sotto gli occhi di tutti); infine la **storicità** (in classe si condividono eventi presenti e passati).

Il nucleo fondante del contesto classe è costituito dalle interazioni faccia a faccia, sia tra gli alunni che tra insegnante e alunni. Quella tra i ragazzi è un'interazione tra pari e favorisce il processo di socializzazione; tra insegnante e ragazzi, invece, le interazioni sono asimmetriche e formali, pubbliche anche quando coinvolgono un solo alunno (si svolgono sempre al cospetto di tutti) e dunque utilizzate dall'intera classe per ricevere informazioni a diversi livelli (didattiche, relazionali, normative, ecc.).

Dal lavoro di Corsaro sulla **cultura dei pari**, la vita scolastica è fondamentale per i ragazzi in almeno tre direzioni:

la partecipazione alla vita sociale

la possibilità di condividere e affrontare insieme paure e difficoltà

la gestione delle regole della vita sociale, che comporta l'assunzione di strategie per opporsi all'autorità degli adulti in modo occulto, senza incorrere in punizioni.

Nell'interazione tra gli alunni influiscono anche le caratteristiche del contesto classe: ad esempio la rigidità con cui sono applicate le regole, l'apertura a dialoghi non soltanto incentrati sui programmi, lo spazio riservato alla partecipazione dei ragazzi. Inoltre, ha un suo peso anche l'importanza attribuita alle varie materie del curriculum: di esse insegnanti e genitori si formano una personale rappresentazione, che inevitabilmente gli alunni imparano assieme agli altri saperi.

Alcune ricerche statunitensi hanno esplorato il contesto culturale della classe, evidenziando sia i vantaggi delle classi progressiste (improntate alla collaborazione tra alunni e tra insegnanti e genitori) rispetto a quelle tradizionali, sia l'inevitabile trasmissione di criteri e valori dall'insegnante agli alunni.

Campion, Brown e Jay hanno anche analizzato un'esperienza di collegamento via mail tra diverse scuole e un gruppo di adulti esperti in varie discipline, riscontrandone il successo: i ragazzi cominciano rapidamente a comunicare con classi di altre scuole e con gli esperti, e ciò rappresenta un'occasione di confronto e riflessione per l'intera classe, oltre che di contatto con altri luoghi di studio e di ricerca.

5. LE ATTIVITÀ DI INSEGNAMENTO

Insegnare significa assistere la prestazione attraverso la Zoped, nel momento in cui ciò è necessario. Nel concreto della classe, il dispiegamento delle abilità potenziali dell'alunno avviene tramite l'influenza reciproca dei compagni, cioè grazie alla **funzione di regolazione svolta dai partner**: l'alunno passa gradualmente dalla necessità di **regolazioni sociali** (assistenza fornita da altri al momento della prestazione) all'**autoregolazione**, fino a raggiungere uno stadio ancora ulteriore, quello in cui la prestazione pienamente padroneggiata acquisisce un certo grado di automaticità e non necessita più di attenzione consapevole.

Alcuni autori (Gallimore e Tharpe) sostengono la necessità di una **teoria dell'insegnamento a ispirazione vygotskiana**, in cui la Zoped possa essere realmente realizzata; oggi, gli alunni che non riescono ad ottenere buoni risultati sono allontanati dalla scuola, e non assistiti nello sviluppo delle proprie potenzialità. Questo è ancor più evidente in un contesto come quello del sistema scolastico statunitense, dove l'unico strumento didattico è la ripetizione della lezione dell'insegnante.

Nel concetto di Zoped è fondamentale la collaborazione e l'influenza reciproca tra i partner: il vero successo educativo si ottiene quando anche il partner esperto migliora le proprie capacità di insegnare. E' perciò auspicabile che l'adulto cessi di limitarsi ad indicare ai ragazzi quali compiti svolgere, accettando di partecipare attivamente alla produzione del sapere (**jointness** – intersoggettività-, cioè condivisione di punti di vista e obiettivi).

Insegnare è dunque organizzare contesti di attività pertinenti alla Zoped degli alunni e partecipare alla produzione congiunta dei risultati.

6. IL RUOLO DEGLI INSEGNANTI

L'insegnamento non si esaurisce nel progettare e nell'attuare un curriculum, ma deve realizzare tante Zoped, a partire da quelle dei singoli alunni o di piccoli gruppi di essi. In ogni classe vi sono alunni che procedono con ritmi e risultati diversi: la **trasposizione didattica del curriculum** dovrebbe essere commisurata al livello che essi hanno raggiunto e basata su esperienze che facilitino il raggiungimento di questo obiettivo (lavoro degli alunni a piccoli gruppi, strategie di tipo cooperativo, restituzione di frequenti feedback ai ragazzi sul lavoro svolto, limitate istruzioni dirette sul compito).

Recentemente (Brophy, 1996) sono stati approfonditi i risultati di una ricerca che ha coinvolto scuole primarie e secondarie di città grandi e piccole negli USA e che ha analizzato come la presenza di alunni con problemi (difficili da gestire, lenti nell'apprendere) sia influenzata dalla composizione della classe (numerosità) e dall'esperienza dell'insegnante. I risultati hanno evidenziato che nelle grandi città gli insegnanti lavorano in condizioni più difficili, con classi numerose, dunque impossibilitati a seguire i ragazzi problematici più da vicino; ma con la possibilità di delegare questi casi ad esperti (psicologi, ecc.). Nei piccoli centri, invece, gli insegnanti hanno classi più piccole e possono contare maggiormente sulla collaborazione dei colleghi. Solo nella scuola primaria, però, essi sono disponibili a lavorare sui problemi degli alunni.

Si può dire che l'insegnamento efficace è quello che vede trasformato l'insegnante da "trasmettitore di conoscenze" a **orchestratore di attività**, ed è fondato su tre dimensioni fondamentali: chiarezza negli obiettivi da raggiungere, utilizzo dei metodi didattici idonei all'apprendimento dei singoli alunni, autorevolezza sul piano delle norme. Quindi, l'insegnante efficace è quello che organizza accuratamente le proposte didattiche e si accerta che gli alunni comprendano le spiegazioni e le modalità del lavoro che devono svolgere; pone frequenti domande ai ragazzi ed offre loro esercitazioni adeguate e graduali sui saperi presentati; sa creare nella classe un clima di lavoro sereno ed amichevole, ma senza rinunciare al proprio ruolo di educatore; infine, non lesina l'impegno e si assume pienamente le proprie responsabilità, facendosi carico dei problemi degli alunni anche oltre il mero orario scolastico.

Gli effetti dell'insegnamento efficace sono di due tipi: quelli **interni alla classe** (apprendimento delle discipline) e quelli **a lungo termine** (successo scolastico futuro)

7. IL RUOLO DEGLI ALUNNI

Il "mestiere di insegnante" ha il suo corrispettivo nel "mestiere di alunno", processo che inizia con l'ingresso del bambino a scuola e che lo vede appropriarsi progressivamente delle consuetudini e delle norme di questa nuova realtà. Benché talvolta si usi una metafora diversa, quella dell'apprendistato, essa in realtà è inadatta, perché non contempla due peculiarità dell'esperienza scolastica: il numeroso gruppo-classe in cui il bambino viene inserito (dai 25 alunni della scuola dell'infanzia ai 40-50 della primaria) e la possibilità di concludere il percorso scolastico con l'insuccesso.

Le ricerche evidenziano che la rappresentazione del "mestiere di alunno" è presente fin dalla scuola dell'infanzia. Infatti, a questa età, avvicinando i bambini alle attività di lettura e scrittura, le famiglie veicolano questa rappresentazione già diversificata nelle due forme in cui si articola: una partecipativa e valorizzata, fonte di soddisfazione (lettura e scrittura come arricchimento), l'altra di tipo strumentale (lettura e scrittura come dovere).

Dopo l'ingresso a scuola e l'assunzione del ruolo di alunno, il bambino è chiamato al continuo confronto con le attività didattiche, i cui risultati dipendono da numerosi fattori psicosociali: interesse per le discipline, partecipazione o assenza della famiglia, obiettivi (raggiungimento della sufficienza o di traguardi più lusinghieri).

Infatti, l'approccio alla scuola può essere notevolmente differente da un alunno all'altro. Una ricerca (Brophy, 1996) illustra 12 tipologie di alunni con problemi scolastici, suddivisi in tre gruppi:

≈ alunni che faticano ad accettare il loro ruolo: i bambini che si distraggono facilmente o che non riescono a stare fermi, di cui è necessario richiamare sempre l'attenzione; quelli incapaci di mantenere l'ordine delle proprie cose e che perdono tutto, ai quali bisogna insegnare a prendersi cura di se stessi; oppure quelli che si mantengono in posizione marginale e che vanno coinvolti socialmente e didatticamente;

≈ alunni che faticano nell'apprendimento: gli alunni volenterosi, ma con reali difficoltà di apprendimento; quelli convinti di non riuscire ad imparare e quelli che hanno paura di sbagliare; infine, gli alunni che si impegnano al minimo delle loro possibilità. Ciascuno di essi richiede all'insegnante uno specifico approccio educativo.

≈ alunni che resistono all'autorità della scuola: sono i bambini che presentano comportamenti ostili o aggressivi e che vanno aiutati a conquistare l'autocontrollo; quelli che intralciano continuamente il lavoro; infine i provocatori, che vanno accostati con pazienza e autorevolezza.

8. LA MATEMATICA: UN ESEMPIO DI SAPERE SCOLASTICO

Le ricerche che hanno esaminato la comprensione dei concetti matematici si possono dividere in tre filoni, ciascuno posto all'interno di precise teorie e con quesiti, focus e dispositivi di ricerca specifici.

il **primo filone** studia lo sviluppo cognitivo generale e quello particolare delle strutture logiche. La tesi di partenza è che per poter comprendere le nozioni matematiche è necessario acquisire concetti logici: perciò i dispositivi di ricerca non utilizzano problemi matematici. Appartengono a questo filone le prove piagetiane di seriazione, conservazione e transitività.

● il **secondo filone** esamina l'attività degli alunni: come essi affrontano i problemi matematici, perché commettano errori. I dispositivi di ricerca sono simili alle normali attività in classe (problemi aritmetici). Appartengono a questo filone la ricerca sulle "concezioni errate" e i lavori sui problemi assurdi.

● il **terzo filone** analizza i fenomeni legati all'apprendimento della matematica, partendo dalla tesi che le nozioni matematiche vengono apprese grazie a strumenti cognitivi "culturali". Ad esempio, il sistema di numerazione, che è riferito a una struttura gerarchica basata sulle decine e permette di contare in maniera generativa, è un'invenzione culturale che incontriamo di continuo nel quotidiano (pagare, misurare). La sua acquisizione può essere facilitata o ostacolata dalle particolarità linguistiche di una data cultura: le ricerche mostrano, ad esempio, che in questo campo, già all'età di 4-6 anni, i bambini cinesi e taiwanesi sono più abili dei coetanei americani, che devono superare maggiori difficoltà linguistiche legate alla numerazione.

Carraher, Carraher e Schliemann hanno introdotto il termine di **matematiche della strada e della scuola** dopo aver studiato per vent'anni come adulti e bambini affrontano quotidianamente i problemi matematici legati alla ricerca di un misero guadagno nelle favelas brasiliane. Gli stessi venditori di strada che eseguono correttamente i calcoli riferiti a compravendite concrete ed utilizzano rapidamente le quattro operazioni, falliscono se sottoposti agli stessi problemi formulati però in modo scolastico. Secondo gli autori, le conoscenze matematiche trasmesse a scuola e quelle acquisite in modo informale sono impermeabili tra loro.

Un'altra singolare ricerca ha studiato l'**influenza delle aspettative** degli alunni chiamati a risolvere dei compiti matematici. A ragazzi di 9-10 anni viene sottoposto un problema risolvibile con una divisione, ma presentato inducendo l'idea che richieda una moltiplicazione. Le 4 condizioni sperimentali hanno un grado crescente di questo suggerimento forzato. I risultati della ricerca mostrano che gli alunni utilizzano la moltiplicazione secondo due diverse strategie: nella prima condizione sperimentale (influenza più blanda) la divisione è eseguita mentalmente e il risultato riportato sotto forma di moltiplicazione; nelle altre condizioni i ragazzi si limitano a moltiplicare tra loro i dati del problema, ovviamente senza risolverlo. In una seconda fase dell'esperimento gli alunni lavorano in coppia: in questo caso diventano risolutivi confronto, ragionamento e conversazione tra i soggetti. Concludendo, possedere una conoscenza non protegge dagli effetti dei suggerimenti errati; ciò è possibile grazie all'analisi e al confronto dei dati nell'interazione.

Altri studi hanno esplorato la **soluzione dei problemi aritmetici**. In questo campo gli alunni americani ottengono risultati al di sotto della media degli altri Paesi industrializzati; secondo i ricercatori, ciò sarebbe imputabile alla difficoltà nel costruire una rappresentazione corretta del problema. Sono due, infatti, le procedure utilizzate per risolvere un problema aritmetico:

≈ **trasporre subito il problema in operazioni**: tipico dei cattivi solutori, che prima calcolano e poi pensano;

≈ **ricostruire il modello della situazione**: tipico dei buoni solutori, interessati prima di tutto a comprendere il problema e non ad ottenere un risultato numerico.

9. DA DOVE NASCONO I NUOVI SAPERI?

Nei curricoli possono fare il loro ingresso nuove discipline: in Italia è accaduto recentemente con l'**informatica**. La sua introduzione nella scuola non è esente da problemi, principalmente dovuti al fatto che questa disciplina non rientra nei percorsi formativi degli insegnanti, i quali possono sentirsi inadeguati e avvertire tutto il peso di un'innovazione paradossalmente più familiare ai ragazzini che agli adulti.

Le ricerche che hanno esaminato l'introduzione delle nuove tecnologie a scuola, evidenziano quattro temi:

≈ **la tecnologia come oggetto di apprendimento**: l'informatica è una disciplina soggetta a continui aggiornamenti, per cui non è possibile compiere gli approfondimenti e i miglioramenti nella didattica consueti per le altre materie. In questo campo tutto cambia rapidamente e la sfida consiste nell'apprendere contenuti nuovi creando contemporaneamente soluzioni didattiche adeguate;

≈ **la struttura e l'organizzazione delle lezioni**: in un laboratorio di informatica l'insegnante lavora insieme agli alunni, che spesso si siedono al PC e cominciano i loro esercizi da soli;

≈ **gli insegnanti**: essi sostengono che l'uso delle tecnologie informatiche favorisce un migliore approccio alla classe. Infatti permette di offrire più stimoli alla classe, di tener conto dei problemi incontrati dal singolo alunno e di chiedere la collaborazione di tutti per risolverlo; rende più attenti agli alunni più lenti; per usare una formula riassuntiva, consente di lavorare nella Zoped dei ragazzi.

≈ **gli alunni**: essi sembrano apprendere "per prove ed errori", con momenti di vero e proprio insight, per cui acquisiscono competenze in modo non lineare. In questa disciplina, è il rapporto tra idee e azioni a produrre attività immediata e apprendimento.

In quanto nuovo sapere, l'informatica può essere analizzata secondo i livelli proposti da Doise:

≈ **a livello intraindividuale** essa chiede all'insegnante nuove capacità organizzative, perché l'uso del computer costringe ad abbandonare la lezione tradizionale; rende necessario modificare le regole del contratto didattico.

≈ **a livello interpersonale**, questa nuova disciplina va condivisa tra gli insegnanti, che assumono nei suoi confronti le più diverse posizioni personali (dall'adesione entusiasta alla resistenza più o meno velata);

≈ **a livello posizionale** il rapporto con la materia è negoziato tra insegnanti, alunni e dirigenza scolastica. Il modello educativo della scuola influenza la modalità con cui essa è accolta: come "possibilità in più" offerta ai ragazzi oppure come "materia in più" da studiare;

≈ **a livello di rappresentazioni** troviamo le ragioni storiche e culturali che hanno permesso all'informatica di entrare nella quotidianità scolastica. Essa è adatta sia agli alunni più dotati e brillanti che a quelli con problemi di handicap o con difficoltà di apprendimento; le nuove tecnologie sono versatili e permettono di accedere rapidamente all'immenso mare delle

informazioni “in rete”; per queste ed altre ragioni, il computer è un eccellente strumento di costruzione del proprio apprendimento.

In questo percorso educativo sono riconoscibili 6 momenti-chiave: **esplorare le risorse disponibili, comunicare con i pari e con gli esperti, collaborare con i compagni e con l'insegnante, lavorare in modo interdisciplinare, variare i contenuti del curriculum, rendere sempre più autonomi gli alunni**

CAPITOLO 6 : LA VITA MORALE DELLE CLASSI

1. Scuole, valori e cultura

Uno studio francese (Pain e Barrier, 1997) condotto in diversi contesti scolastici di Germania, Francia e Gran Bretagna, ha evidenziato una correlazione significativa tra “violenza a scuola” e sistema scolastico, sistema politico, cultura. In Germania (fed. Democratica) la scuola è vista come luogo di educazione democratica in cui la violenza è oggetto di prevenzione; in Gran Bretagna (democrazia parlamentare) viene fatta una prevenzione contro la vittimizzazione di singoli o gruppi (al fine di favorire l'inserimento sociale di minoranze), in Francia (rep. laica) la scuola è vista principalmente come luogo in cui viene trasmessa la cultura ed i comportamenti “violenti” sono trattati come reati, richiedendo talvolta l'intervento della polizia negli istituti. Secondo Damon, il fenomeno è frutto di molti fattori sociali e culturali al quale ha dato il nome di **demoralizzazione**, nel senso di <<perdita di valori morali>>. L'autore, prendendo spunto dalla realtà statunitense, mette in risalto come l'atmosfera morale delle scuole ed i cambiamenti nell'ethos dell'insegnamento abbiano portato ad un aumento dell'aggressività tra gli studenti, ad una diminuzione del rispetto verso gli oggetti di proprietà della scuola e ad una forte tendenza al possesso di oggetti costosi. Inoltre si è notato che gli insegnanti sono meno esigenti riguardo ai profitti degli alunni, consentendo ad essi di cavarsela con il minimo sforzo: la mediocrità diventa una sorta di norma sia per gli studenti che per gli insegnanti. Sempre secondo Damon, **l'autorevolezza dell'insegnante** dovrebbe fondarsi su tre requisiti: **imparzialità** (garantisce un esercizio bilaterale del potere anche nelle relazioni asimmetriche), **sincerità** (consente di riconoscere i propri errori) e **responsabilità** (prende cura dello studente per quanto riguarda il suo benessere personale ed il suo apprendimento, aiutandolo a diventare un membro della comunità), ma sembra ci sia una perdita graduale di questi requisiti. Ci si è voluti chiedere se anche in Italia vi è una perdita dei valori nei giovani, e Pietropolli Charmet nel corso della sua esperienza clinica, ha evidenziato una trasformazione culturale nelle famiglie, passando da *etiche* (centrate sull'importanza dei valori e dei comportamenti che ne derivano) ad *affettive*, cioè modificando la relazione genitore-figlio, in cui il padre cerca di essere anche un “amico” con cui confidarsi. I figli diventano <<idoli>> dei genitori, i quali a loro volta assumono le vesti di <<supporter>> iperprotettivi. Una volta varcata la soglia domestica, si è notato che i bambini incontrano in più occasioni difficoltà ad instaurare relazioni positive con gli insegnanti e con i compagni. *Il valore etico dell'educazione* non è quindi solo quello relativo all'acquisizione di conoscenze, ma soprattutto quello di aiutare a costruire una rappresentazione contenente norme e valori della società.

2. Riflessioni sull'educazione morale

Secondo Piaget, lo sviluppo morale si basa su tre assunti:

1. viene influenzato dai rapporti con la famiglia e gli amici;
2. è di natura interattiva poiché comprende la discussione e la negoziazione degli eventi;
3. la conoscenza morale, affettiva e cognitiva, è il risultato delle esperienze sociali.

Questa teoria è condivisa da molti autori in quanto la costruzione della moralità non è data da un fattore puramente individuale, ma da rapporti di reciprocità e cooperazione, quindi da relazioni che favoriscono la discussione e l'aiuto reciproco. Quest'ultimo costituisce un principio educativo ed un obiettivo fondamentale. Altri approcci, quello **cognitivo di Kohlberg** e quello **sociointerazionista di Turiel**, hanno elaborato teorie diverse da quella di Piaget. Secondo la teoria cognitiva di **Kohlberg**, la costruzione della morale avviene attraverso una sequenza di stadi ben definita, inizialmente a livello **pre-convenzionale** (il bambino esprime giudizi morali seguendo una prospettiva realistica: dà risalto alle conseguenze di pensieri ed azioni), poi si passa al livello **convenzionale** in cui i giudizi sono dati in base a norme che hanno un valore sociale, ed infine si raggiunge un livello **post-convenzionale** in cui i soggetti esprimono giudizi in base a principi etici universali. Il passaggio tra i diversi stadi è legato all'acquisizione di maggiori abilità cognitive che permette di fare un'analisi sempre più articolata delle situazioni, passando da vantaggi/svantaggi (egocentrico), poi rispetto/infrazione delle norme (convenzionale) ed infine coerenza/incoerenza con i principi generali (morale). Critiche mosse a questa teoria riguardano sia il metodo adottato da Kohlberg, sia il fatto che non possa essere estesa a tutte le culture. L'approccio interazionista di **Turiel** sostituisce i tre stadi cognitivi di Kohlberg con tre ambiti di esperienza (personale, convenzionale, morale) e distingue lo sviluppo morale dalla comprensione delle regole poiché fin dall'infanzia si ha una progressiva separazione tra obbligo morale e regola convenzionale.

La comprensione degli obblighi morali è legata ad esperienze sociali che hanno a che vedere con la giustizia, il benessere degli altri ecc, mentre lo sviluppo della comprensione delle norme convenzionali è legato ad eventi regolati socialmente (per es. come ci si deve vestire in determinate

situazioni, i vestiti da indossare per sottolineare differenze di genere). Secondo una terza teoria (quella della **comunicazione sociale** di **Shweder, Mahapatra e Miller**), i bambini svilupperebbero la nozione di **obbligo morale** soprattutto nelle culture occidentali industrializzate poiché non esistono nozioni esplicite riferite alla morale a differenza di quanto avviene in un sistema di caste sociali. La moralità viene costruita attraverso la comunicazione e le relazioni quotidiane ed i genitori hanno un ruolo di <<garante dell'ordine morale>>. **Damon e Hart** definiscono la nozione di “**morale**” sotto tre aspetti: **1.** moralità come rispetto delle regole sociali (riprende la prospettiva piagetiana in cui il bambino sviluppa un giudizio morale attraverso la comprensione delle regole sociali); **2.** moralità come giustizia (pieno rispetto dei diritti di tutti e rispetto della vita); **3.** moralità come orientamento verso gli altri (è la prospettiva del “prendersi cura” ma questo orientamento ha avuto poco rilievo in psicologia). Accanto alla nozione di morale e cercando di dare un significato anche al concetto di “norma morale”, possiamo dire che ci riferiamo ad essa quando si giudica un comportamento non sulla base delle conseguenze che esso può avere per un individuo o la collettività, ma in riferimento a principi che riguardano l'uomo, i diritti, la libertà. Si differenzia da una semplice <<norma>> in quanto quest'ultima pur fondandosi su principi di giustizia e democrazia, prevede una sanzione se infranta. In ogni società ed in ogni cultura ci sono leggi, norme di comportamento e sanzioni che a volte entrano in conflitto con il concetto di moralità che viene condiviso da gruppi di persone più o meno numerosi. In questo conflitto ogni società esercita il proprio potere per confrontarsi con l'autorità morale di alcuni dei suoi membri e quindi non sempre potere ed autorità morale si associano. Proviamo ora a distinguere **l'autorità morale**, il **potere paternalistico** e **l'autoritarismo**. Il potere esercitato dall'**autorità morale** mira ad aumentare il benessere e l'autonomia degli altri, permettendo loro di avere accesso alle risorse da cui sono esclusi; il **potere paternalistico** è quello di chi agisce non per il bene degli altri ma per ottenere un proprio scopo senza esplicitarlo direttamente (chi lo utilizza cerca di forzare gli altri a seguirlo e può cercare di farsi riconoscere come autorità morale in due modi: la coercizione e l'accondiscendenza); **l'autoritarismo** rappresenta la forma più esplicita di potere, chi se ne avvale non gode di nessuna autorità morale e non è interessato né agli altri, né alla crescita dell'autonomia e del benessere. Possiamo concludere che l'educazione morale è in larga misura mediata dalle interazioni sociali e nei bambini si produce con la conversazione sia tra pari e sia con gli adulti, con rapporti di amicizia, con in rispetto reciproco, con l'aiutarsi a vicenda. Anche Vygotskij considerava il linguaggio come strumento di primaria importanza per l'acquisizione di comportamenti adeguati nelle diverse situazioni ed i bambini, attraverso esso ricevono dagli adulti una serie di informazioni che riguardano regole e norme che riflettono la cultura in cui si vive.

3. Le scuole come comunità morali

La scuola può essere intesa come comunità morale in quanto in essa si fondono principi di condivisione delle norme di gruppo e comprensione delle stesse, favorendo l'acquisizione del **senso di comunità**. Secondo alcuni studiosi, sarebbe possibile ottenere una “comunità giusta” (caratterizzata da una serie di fattori tra i quali il clima di classe e il senso di appartenenza ad una certa scuola), intervenendo su più livelli, e lavori condotti in alcune scuole secondarie lo hanno confermato. I livelli di intervento hanno riguardato:

- la formazione di gruppi formati da studenti ed insegnanti che si riunivano periodicamente per definire e discutere le regole della scuola e delle classi, stimolando un rapporto paritetico che riducesse le differenze di status e facendo assumere a tutti un senso di responsabilità;
- fu istituito un comitato di valutazione in cui gli stessi studenti avevano la possibilità di esprimere giudizi sul comportamento dei compagni, lo scopo era quello di stimolare il rispetto delle regole;
- in ogni singola classe furono affrontati temi riguardanti dilemmi morali.

Dopo la realizzazione del progetto educativo, in una scuola secondaria del Bronx, vennero riscontrati significativi cambiamenti positivi riguardo il comportamento degli alunni ed un rispetto più ossequioso delle norme decise dalla comunità. Questo lavoro conferma inoltre che per intervenire nelle scuole non è sufficiente possedere teorie e strumenti riferibili al singolo studente, ma è necessario coinvolgere l'intera comunità scolastica, soprattutto sensibilizzare gli insegnanti ad accettare suggerimenti e cambiamenti laddove sia necessario.

Gli insegnanti hanno un ruolo fondamentale e secondo **Tomlinson**, essi devono:

- ≈ trasmettere conoscenze da una generazione all'altra
- ≈ aiutare ogni alunno a sviluppare capacità cognitive ed abilità pratiche, consapevoli che ogni ragazzo è diverso dall'altro
- ≈ aiutarli alla comprensione delle caratteristiche della società in cui vivono e di cui la scuola fa parte.

L'autore però dichiara che, dal suo punto di vista gli insegnanti provano un certo tipo di disaffezione verso il proprio lavoro che viene manifestato con un disinteresse verso gli obiettivi raggiunti dagli studenti, scarsa attenzione verso le differenze etniche o sociali, sfiducia verso la possibilità di raggiungere obiettivi educativi, tutto questo perché vi è una profonda modificazione dei tre fattori fondamentali del curriculum: conoscenza, soggetto che apprende, contesto. Sempre secondo Tomlinson, gli insegnanti hanno un dovere morale da osservare, oltre che sociale, in quanto aiutano gli studenti ad apprezzare ciò che apprendono ed a dividerlo sia con l'insegnante stesso, sia con i propri compagni di classe.

Critiche mosse a Tomlinson riguardano sia la difficoltà di scelta su quali siano le conoscenze imprescindibili per tutti, sia sulla difficoltà di spiegare come affrontare le differenze tra gli alunni ed infine la difficoltà a promuovere valori di un certo tipo considerando che nelle società multiculturali esistono diverse tradizioni e non è possibile privilegiarne una ed ignorare le altre.

Per capire meglio come avvengono i fenomeni di socializzazione e condivisione della conoscenza nelle scuole anglosassoni, **Woods**, attraverso l'**approccio etnografico**, ha evidenziato fattori e dinamiche che influiscono negativamente sull'insegnamento, in primo luogo nelle classi non vi è mai un gruppo compatto di alunni poiché vi sono delle aggregazioni temporanee che dipendono dal momento della giornata, dalla materia insegnata, dal professore presente in quel momento; in secondo luogo è raro che esista un insieme di valori condiviso da tutto il corpo docente, con l'inevitabile percezione di incoerenza che gli studenti hanno tra valori ufficiali della scuola e quelli individuali; in ultima istanza, gli studenti cercano di non essere etichettati dai propri compagni né come "zucconi", né come "cocchi degli insegnanti", per cui a volte attuano un <<apprendimento strategico>> se si vedono declassati in gruppo di livello più basso al fine di ritornare in quello intermedio e ristabilire la propria reputazione. Secondo **Emler e Reicher**, la **reputazione** non è la causa delle azioni, ma la conseguenza di esse, quindi è necessario costruirla e mantenerla. Essa si forma con l'interazione con gli altri ed attraverso i discorsi quotidiani che riguardano giudizi propri, su forza e debolezze manifestate. Nel tempo ai soggetti resta il compito di gestirla, cambiandola o mantenendola tale.

1. Caratteristiche della vita morale delle classi

Nella scuola primaria statunitense le trasgressioni più consuete sono violazioni delle regole generali comuni in tutte le scuole (ad es. arrivare in ritardo, rispondere in modo maleducato all'insegnante...). Il controllo delle trasgressioni quotidiane diventa più arduo se gli insegnanti vengono invitati a non fornire valutazioni o valori personali, così come ha cominciato ad accadere dalla fine degli anni '60 negli USA. La stigmatizzazione del **chiarimento dei valori** ha creato in realtà molta confusione negli alunni e la legittimazione implicita di molte violazioni morali; persa la fiducia nel senso di giustizia dell'insegnante, gli alunni rischiano di perseguire la riuscita scolastica tramite scorciatoie deresponsabilizzanti.

Inoltre, anche in classe è frequente imbattersi nel **relativismo morale**, la tendenza a giustificare una trasgressione sulla base dei singoli protagonisti, prescindendo dai valori universali. L'insegnante, che ha il compito di **educare**, cioè di guidare l'alunno verso il complessivo sviluppo delle sue potenzialità, non solo accademiche ma anche umane, non può prescindere dall'operare precise valutazioni morali.

Routine e vita quotidiana: La routine educativa tra gli studenti, svolge un duplice ruolo: da una parte porta in breve tempo al raggiungimento di obiettivi specifici legati ai contenuti delle materie, dall'altra conduce in tempi più lunghi al raggiungimento di obiettivi più generali che si riferiscono più che altro al comportamento adeguato da tenere in classe nei vari momenti della giornata. Uno studio condotto da **Corsaro** nelle scuole materne, mostra come attività quotidiane di routine favoriscano i processi di socializzazione e l'acquisizione di regole che consentono ai piccoli di capire ed interpretare la cultura degli adulti, inoltre con la conversazione e l'interazione tra insegnanti ed alunni, si chiariscono quali siano i rispettivi ruoli sociali e quali siano le aspettative reciproche. Esempi di routine educative sono le **routine organizzative**, le quali sono strutturate con caratteristiche ben definite (incontri a scadenza fissa, modalità di comunicazione scritta, pause giornaliere) ed aiutano i partecipanti a trarre informazioni riguardanti sia il funzionamento generale dell'organizzazione, sia delle aspettative, ed infine a tenere un determinato comportamento in una data situazione. Nel contesto scolastico lo scopo principale della routine organizzativa è quello richiamare norme generali che riguardano il comportamento degli alunni, prendendo spunto dal comportamento di un singolo alunno per ribadire una norma che tutti devono rispettare, formando così un <<effetto d'onda >>.

Esempi classici di routine sono:

- ≈ Routine del contributo ignorato (gli insegnanti ignorano gli interventi di alcuni alunni, lasciando intendere alla classe che non è il momento di intervenire o che la cosa detta non è adeguata al contesto);
- ≈ Routine dell'assegnazione del turno (ha lo scopo di richiamare l'attenzione su un compagno e di far rispettare il turno di interventi);
- ≈ Routine della partecipazione (mira a promuovere la partecipazione di tutti gli alunni).

Le routine organizzative sopra citate si possono riscontrare in tutte le classi, ma ve ne sono altre più specifiche che possono essere presenti in altre classi e sono dovute alla specificità delle norme del contratto didattico vigente in un determinato istituto. Il rispetto delle regole, la coerenza e la richiesta di impegno, nonché la partecipazione attiva di tutti gli alunni, accanto alla conoscenza di costrutti teorici, sono elementi basilari che permettono al "bravo alunno" di diventare in futuro un "buon cittadino". Così facendo, la scuola attraverso l'insegnamento delle buone maniere, il rispetto reciproco e lo spirito di cooperazione cerca di stimolare e favorire un senso di morale negli studenti. Alcuni studiosi (**Jackson, Boostrom e Hansen**) hanno effettuato delle ricerche in scuole statunitensi, sia pubbliche che private, osservando che nei discorsi fra insegnanti ed alunni si manifestano 5 categorie di interventi riferiti esclusivamente alle condotte morali:

- ≈ Il tema della morale viene trattato nel corso di alcune discipline come l'educazione morale, civica e religione;
- ≈ viene sottolineato l'altruismo ed il proprio sacrificio per gli altri durante la discussione su personaggi o eventi storici,
- ≈ negli incontri istituzionali quali cerimonie, consegna di premi o conferenze, vengono fatti dei riferimenti ai diritti civili ed al pacifismo;
- ≈ vi è l'abitudine di affiggere sui muri delle scuole i regolamenti, gli inviti al rispetto delle minoranze, dei poveri, della natura;
- ≈ in questa categoria rientrano i commenti espliciti da parte degli insegnanti che riguardano il comportamento degli alunni.

Oltre a queste categorie, gli autori ne identificano altre 3 che NON sono esplicite indicazioni di tipo morale come le precedenti, ma sono più generali: la **prima** riguarda le regole in uso nella classe ed il modo di ribadire da parte degli insegnanti; la **seconda** riguarda i rapporti di onestà tra alunni ed insegnante; la **terza** comprende tutte quelle espressioni non verbali (sguardo, postura, tono vocale) che usa l'insegnante per esprimere accordo o disappunto su un determinato comportamento riscontrato. Se queste conoscenze di base sono condivise e rispettate dalla classe, si ottiene una collaborazione più efficace tra insegnanti ed alunni.

2. Scelte e responsabilità come pratiche quotidiane

I cambiamenti che hanno interessato il sistema scolastico negli ultimi anni, hanno sollevato una questione morale che riguarda la **responsabilità individuale** e quella **collettiva**. Ogni scuola dovrebbe essere una comunità morale e deve educare i giovani al senso di responsabilità verso se stessi e verso gli altri. Il bambino acquisisce un senso di responsabilità attraverso regole a lui imposte e regole che costruisce insieme alla collettività (attraverso il gioco accetta quindi il valore della regola imposta ed insieme al gruppo la condivide), acquisisce inoltre il senso di autorità e di giustizia. Accanto a questo, il bambino inizia a prendersi cura degli altri (empatia o comportamento prosociale), sia dei compagni, sia dei genitori.. Questo viene manifestato attraverso comportamenti che denotano da parte sua una certa propensione ad assumersi la **responsabilità** di rispondere ai bisogni degli altri, per esempio divide la propria merenda con un compagno o orienta la luce della lampadina verso il libro che sta leggendo la mamma. La famiglia in primo luogo e la scuola poi, hanno un'importanza fondamentale riguardo l'educazione alla responsabilità. Infatti **Damon** asserisce che la moralità dei ragazzi è molto più simile a quella dei genitori di quanto non possa apparire, essi considerano gli adulti (genitori compresi) come individui responsabili, cercando di emularli. Un insegnamento efficace è caratterizzato dalla responsabilità dell'insegnante che può essere definito come **responsabilità di tipo normativo** (responsabilità come controllo del lavoro eseguito) o come **sensibilità di natura etica** (educazione morale stimolata con ragionamenti). Rimanendo in ambito scolastico, anche l'impegno individuale è un indice del comportamento morale, tanto che la sua mancanza viene sottolineata ed a volte punita: un alunno che non si impegna viene avvisato pubblicamente, così facendo si verifica un <<affetto d'onda>> che investe anche gli altri alunni, informandoli che se non manifestassero impegno, anche il loro comportamento risulterà inadeguato e punito.

3. Rompere il contratto didattico: offese, aggressioni, violenze

Nelle scuole, le trasgressioni rappresentano una manifesta inosservanza delle norme del contratto didattico. **Charlot** afferma che la violenza nelle scuole si osserva soprattutto nelle situazioni in cui c'è poca uniformità nel modo di operare degli insegnanti, dove inoltre le pratiche educative sono poco omogenee e creano difficoltà a creare un buon rapporto tra gli insegnanti e gli alunni. Sempre l'autore asserisce che la violenza genera **sofferenza**, negli insegnanti poiché non riescono a fare il loro lavoro come vorrebbero; negli alunni in quanto vivono quotidianamente in un ambiente non gradevole e sereno ed infine nei genitori perché sono preoccupati per il futuro dei loro figli. Secondo Charcot vi sono degli indicatori di rischio che la scuola non deve trascurare al fine di attuare un'azione preventiva mirata a ridurre gli atteggiamenti di trasgressione: in primo luogo occorre osservare il comportamento del singolo ed evitare che le piccole inosservanze di norme possano diventare sempre più importanti (a volte con la complicità involontaria della famiglia che gli permette assenze strategiche in giorni di compito in classe), in seconda istanza, sarebbe il caso che in ogni scuola venisse fatto un confronto, anno per anno, delle trasgressioni quotidiane al regolamento d'istituto al fine di contenere e risolvere il problema prima che sfugga di mano. Infine, Charcot afferma che vi è una relazione stretta tra la violenza a scuola e un determinato contesto politico, poiché in un lavoro effettuato su scuole secondarie francesi si è riscontrata una perdita di motivazione allo studio con conseguente abbandono scolastico ed aumento della violenza negli studenti che hanno una rappresentazione del proprio futuro senza possibilità di lavoro. Secondo **Debarbieux**, la violenza a scuola può essere controllata attraverso un modello organizzativo adeguato: scuole con medesime caratteristiche sociali e di popolazione possono diversificarsi tra loro nel grado di coesione interna tra gli insegnanti e gli alunni, partendo dal lavoro svolto dal capo d'istituto e da come egli prende le decisioni e risolve i conflitti.

Alcune tra le strategie di intervento adottate in talune scuole riguardano la diversificazione dell'orario di entrata e di uscita delle classi in modo da evitare concentrazioni di alunni e quindi momenti di confusione, inoltre la presenza di insegnanti in punti nevralgici dell'istituto svolge un'azione deterrente al manifestarsi comportamenti inadeguati.

Ballion, rispetto al problema delle trasgressioni e delle violenze scolastiche, ha condotto un lavoro nelle scuole superiori francesi dal quale è emerso che si possono individuare almeno 3 categorie di scuole:

- ≈ scuole ad alto successo scolastico: gli alunni conoscono e rispettano le regole, hanno un forte senso di appartenenza, mostrano un elevato impegno personale;
- ≈ scuole a medio successo scolastico: sono percepite dalle famiglie come organizzazioni che erogano servizi piuttosto che come istituzioni educative, ne deriva assenteismo degli studenti, impegno saltuario nei compiti e scarso rispetto delle regole;
- ≈ scuole a scarso successo scolastico: gli alunni non rispettano le regole della scuola anzi ne trasferiscono al suo interno quelle extrascolastiche (la legge del più forte). Proprio in queste ultime, neanche a dirlo, si riscontrano più frequentemente episodi di violenza ed antisemitismo.

Dalla ricerca emerge che il tipo di scuola è definito dai risultati ottenuti dagli alunni all'esame finale e che vi è una forte relazione tra questi ultimi e la nazionalità degli alunni, la loro estrazione sociale ed il quartiere in cui è situata la scuola. Inoltre si è visto che nei momenti di cambiamento politico e istituzionale, nelle scuole considerate "difficili" c'è stato un peggioramento dei risultati degli alunni, nelle trasgressioni alle regole, negli episodi di violenza.

Perché si esercita violenza a scuola? Per capire il fenomeno, **Bègue** propone una prospettiva che unisce approcci diversi quali: **la Teoria del controllo sociale** secondo cui il rispetto delle regole sarebbe un modo per dimostrare l'appartenenza ad una data società, coloro che non si sentono parte integrante di essa si sentono più inclini alla trasgressione; secondo la **Teoria dell'apprendimento sociale** la violenza è data dall'imitazione di modelli di comportamenti negativi (famiglia, tv, gruppo dei pari); mentre nell'**approccio cognitivo** al fenomeno si asserisce che quando un individuo si trova in uno stato di insoddisfazione egli tende a svaloriare gli obiettivi posti, dicendosi che non sono così importanti, ma nei soggetti scarsamente scolarizzati e non abituati alla riflessione, è facile che la tensione che deriva da uno stato di insoddisfazione, possa sfociare in atti di violenza. Riemerge in questo modo la relazione tra scolarizzazione e violenza e si riafferma l'importanza di studiare le caratteristiche delle scuole e delle classi in cui si verificano episodi di intolleranza e di aggressioni.

4. Dal mercato della violenza agli alunni violenti

Negli Stati Uniti, nel periodo 1983-1993, si è riscontrato un aumento di arresti di soggetti giovani per omicidi ed altri gravi crimini, e secondo **Devine** ciò è dovuto non all'aumento della violenza tout-court, ma bensì alla maggiore disponibilità di armi da fuoco che permettono di esprimere la violenza con conseguenze ben più gravi. Sempre nello studio, sono stati riscontrati un elenco di cause e di fattori di rischio che sono riconducibili a tratti specifici individuali o ad una sommatoria di essi. Tra i fattori più frequenti vi sono: esposizione precoce a violenze in famiglia, separazioni o divorzi, legami sociali deboli, disadattamento alle istituzioni scolastiche, basso QI, abuso di stupefacenti tra i genitori. Ritenerne l'individuo la causa primaria della violenza, giustifica quelle procedure di intervento (Devine le definisce **buone pratiche della prevenzione**) messe in atto al fine di ridurre al minimo gli episodi di violenza nelle scuole, anche se non sempre con risultati soddisfacenti. Questi interventi riguardano sia l'utilizzo di strumenti tecnologici (metal detector, video-controllo ecc) sia l'obbligo da parte degli studenti di utilizzare zaini di plastica trasparenti. Si è giunti persino a produrre un software in grado (almeno nelle intenzioni dei progettisti) di produrre un profilo comportamentale e di personalità dell'alunno violento, allo scopo di identificare gli studenti più propensi a commettere azioni violente. E' opinione di Devine che queste strategie sono palliative se non venisse analizzato il problema da una prospettiva più complessa che riguarda sia il singolo soggetto, che l'ambiente sociale in cui vive. Secondo **Smith**, i comportamenti aggressivi sono presenti in tutti i gruppi umani, compresi i gruppi dei pari nelle scuole, chiamando il fenomeno **bullismo**. Sempre l'autore sostiene che *alcuni alunni sono più predisposti ad essere vittime, altri provano insoddisfazione ad essere bulli*. Tra i fattori di rischio ad essere vittime ricordiamo: il contesto familiare (superprotettivo nei confronti dei figli); avere pochi amici e con uno status basso; essere diversamente abili o necessitare di un'educazione speciale. Vi sono al contempo dei fattori di rischio che favoriscono l'essere aggressore: alcuni tratti caratteriali (collera); caratteristiche familiari (genitori poco affettuosi o violenti); inoltre sembra che i bulli abbiano un padre che a sua volta è stato un bullo. Al fine di indagare meglio la correlazione ipotizzata tra ambiente sociale ed atti di violenza nelle scuole, alcuni studiosi francesi hanno mostrato che, pur riscontrando un aumento della violenza nelle scuole situate in quartieri socialmente "difficili", vi è un <<effetto scuola>>: a parità di condizioni difficili, certe scuole presentano tassi di violenza inferiori ad altre, pur geograficamente vicine. Secondo **Rutter e colleghi**, un clima scolastico migliore produce una differenza significativa tra le scuole, facendo raggiungere agli studenti risultati positivi. A tal proposito, **Blaya** ha condotto una ricerca comparativa in Gran Bretagna e Francia con lo scopo di indagare la relazione tra caratteristiche dell'ambiente socio-culturale e delle scuole; climi scolastici e rapporto alunno-insegnante. Dopo aver definito i requisiti comuni, ed una terminologia comune, sono stati somministrati dei questionari, fatte delle interviste a gruppi di alunni ed effettuate delle osservazioni dirette nei locali scolastici. Dai risultati emerge che un aumento della violenza contro la scuola è dovuta sia allo stato dei locali, alla qualità delle relazioni sociali (insegnante-alunno), alla percezione di una mancata disponibilità verso gli alunni da parte degli insegnanti, ma soprattutto alla gestione della disciplina

nella scuola: più della metà degli alunni intervistati dichiara che le sanzioni comminate dagli insegnanti sono ingiuste. La mancanza di **rispetto** verso questi ultimi nasce dall'incoerenza fra la gestione della disciplina ed il sentimento di ingiustizia percepito.

1. I precursori della valutazione a scuola

In Italia ed in molti altri paesi, vi è una quota elevata di alunni che concludono il ciclo scolastico obbligatorio, riportando risultati modesti. All'inizio del secolo scorso, si è sostenuto che gli individui si differenziano per una particolare attitudine chiamata **intelligenza** e che questa caratteristica possa spiegare le differenze nei risultati scolastici. I primi test di intelligenza furono messi a punto in Francia da Binet e Simon su indicazione dell'allora ministro dell'Educazione, preoccupato dal fenomeno di molti alunni che imparavano più lentamente di altri. Lo scopo era quello di individuare gli alunni che presentavano delle difficoltà scolastiche e formare un percorso alternativo a coloro che necessitavano di un insegnamento "speciale". Attraverso la presentazione a bambini di età compresa fra 3 e 12 anni di una serie di problemi, essi stabilirono quali dovevano essere le abilità <<normali>> di un bambino in una data età. Costruirono quindi uno strumento che distingueva un'età mentale da quella cronologica: un bambino di 7 anni che otteneva il punteggio medio dei bambini di 6 o 5 anni, veniva ritenuto **ritardato**.

Anche se soddisfatti dello strumento messo a punto, gli studiosi asserirono che l'insuccesso scolastico poteva essere dovuto o alla carenza di un'intelligenza "naturale" o ad un deficitario patrimonio culturale che invece veniva richiesto dalla scuola, anche se non fornirono mai una definizione che distinguesse le due cose. Successivi sviluppi di questo strumento, portarono uno psicologo tedesco, **Stern**, a definire il **QI**, ottenuto dal rapporto tra età mentale e quella cronologica di un soggetto (moltiplicato per 100) ed in tempi recenti il metodo di calcolo del QI è stato modificato in quanto tiene conto che lo sviluppo mentale è più rapido nei primi anni di vita rispetto alle età successive. Molti studiosi hanno cercato nel corso degli anni di dare una definizione di intelligenza, si è parlato di **intelligenza scolastica e della vita quotidiana** (Neisser); di **intelligenza accademica, pratica** ed una terza forma chiamata **saggezza** (Sternberg); **Gardner** individua persino 7 forme diverse di intelligenza, ciascuna delle quali si manifesta in età distinte, ma nessun autore è riuscito a dare una spiegazione circa le origini di queste capacità.

2. Le pratiche quotidiane di valutazione

Lavori condotti nei sistemi scolastici statunitensi e giapponesi, mostrano che non viene attribuita la stessa importanza sia ai risultati ottenuti dagli studenti, sia all'impegno da loro investito. Per esempio, le scuole americane premiano le capacità, quelle giapponesi utilizzano come criterio privilegiato per valutare le differenze individuali, l'impegno e lo sforzo degli alunni. Inoltre **Stevenson** ha documentato che: le scuole nipponiche incoraggiano alti livelli di risultati in matematica; gli insegnanti affermano che l'elemento essenziale per un buon insegnamento sia la chiarezza di esposizione delle lezioni ed inoltre essi sono convinti che siano pochi gli alunni non in grado di imparare i programmi di matematica. I colleghi americani affermano che l'essenza di un buon insegnamento è quella di riconoscere al più presto le differenze interindividuali degli alunni e si aspettano molta variabilità nei risultati degli alunni. Ne consegue che gli studenti americani sono molto più frequentemente valutati, controllati o assegnati a classi di livello rispetto a quanto avviene in Giappone. Anche nella nostra realtà scolastica si osservano delle pratiche quotidiane di valutazione che riguardano compiti in classe, interrogazioni, esami vari con una notevole frequenza. Viene distinta una **valutazione sommativa** da una **valutazione formativa**, la prima si propone di fornire indicazioni riguardo le conoscenze acquisite dall'alunno al fine di promuoverlo o bocciarlo, la seconda ha lo scopo di aiutare lo studente a raggiungere gli obiettivi formativi prefissati. E' stato dimostrato che il **feed-back (Fayol)** ha un'importanza primaria durante il processo di apprendimento, in quanto permette agli alunni di ricevere da un esperto, giudizi riguardo all'efficacia o meno del metodo di studio da loro adottato. Vi sono però delle considerazioni da fare. Studi condotti in Francia verso gli anni '60, hanno evidenziato delle differenze riguardo al modo di valutare degli insegnanti, alcuni (più indulgenti) assegnavano mediamente voti più alti dei loro colleghi (più severi), in altri casi lo stesso compito veniva valutato in tempi diversi ma sempre dallo stesso docente, producendo giudizi diversi. E' stato documentato che un compito giudicato difficile da giudici indipendenti, può essere valutato diversamente da insegnanti ai quali si dice che il compito è stato eseguito da un alunno che ha ottenuto in precedenza voti alti oppure bassi. Presentare le informazioni in alcune condizioni, produce una sottostima o una sovrastima del giudizio.

Gilly ipotizza che gli insegnanti producano giudizi riguardo alla **valutazione scolastica** degli alunni facendo riferimento a 3 diversi livelli di informazione:

- ≈ Influenze sociali normative (comprendono valori morali della società);
- ≈ Atteggiamenti verso la scuola (comportamenti tipici ed attese di ruolo);
- ≈ Esperienze quotidiane (livello su cui si ancora la valutazione vera e propria, poiché in questo livello rientrano le situazioni didattiche ed il comportamento degli alunni).

Per valutare un **comportamento** invece, si basano su due fattori: il primo è costituito dall'**impressione generale** (perseveranza, metodo di studio, simpatia, ordine), l'altro riguarda **la gestione della classe** (aspetti sociali del comportamento degli alunni). **Carugati e Mugny** hanno condotto uno studio sulle scuole elementari, dal quale è emerso che gli insegnanti condividono dei **modelli di alunno** che si distinguono in base al successo o all'insuccesso nelle diverse materie scolastiche. Esiste così l'alunno **brillante in matematica** (doti di sintesi ed abilità cognitive ma poco

socievole), *in lingua* (capacità logiche ed espressive, doti di socialità, vero alunno modello), mentre l'alunno **brillante in disegno** viene descritto come indisciplinato e con risultati scolastici modesti. Nello stesso studio sono stati evidenziati tre elementi su cui si basano i giudizi: **materie forti** (matematica, lettura, espressione orale e scritta), **formazione** (educazione morale, civile ed educazione fisica), **metodo** (partecipazione alla vita della classe e sul metodo di lavoro). Questi fattori costituiscono un primo livello di organizzazione dei giudizi, un secondo livello è caratterizzato da una "perdita di oggettività della valutazione" o come definito dagli autori una sorta di **teoria giustificatrice della valutazione** che consiste in un giudizio iniziale (si forma in prima elementare) mantenuto nel tempo (è stabile negli anni successivi).

Durante il percorso scolastico, i progressi vengono valutati in base al miglioramento del punteggio ottenuto in ogni prova successiva, ma la valutazione sarebbe esatta se i compiti risultassero equivalenti (non succede quasi mai). Quindi spesso succede che se i voti di due prove sono bassi, si afferma che non vi è stato nessun progresso e la causa viene attribuita allo scarso impegno mostrato dall'alunno allo studio. Si passa così ad attribuire l'insuccesso a cause comportamentali o caratteristiche di personalità: alunno timido, aggressivo ecc.

3. Dalla spiegazione alla valutazione dei comportamenti

Da molti decenni si è cercato di dare una spiegazione ai comportamenti umani, cercando di attribuirli al caso, a tratti della personalità, a situazioni legate all'ambiente. Si è passati dalla concezione dell'individuo inteso come una <<macchina che risponde a stimoli>> (comportamentismo) a quella dell'individuo come <<macchina che, attraverso il ragionamento, produce inferenze>> (cognitivism). L'uomo quindi, elabora ed analizza l'ambiente che lo circonda allo scopo di elaborare delle risposte. E' sua prerogativa inoltre, mantenere stabile e prevedibile l'ambiente stesso ed è per questo che l'uomo cerca di costruirsi una rappresentazione della condotta dell'altro. Quando si osserva un'azione prodotta da una persona di cui ci siamo formati una rappresentazione, ci si chiede se essa è determinata dalle caratteristiche individuali, dall'ambiente o da entrambe. In ambito scolastico, si ripropone lo stesso dubbio nel caso un alunno svolgesse un buon compito: è il risultato di abilità personali (fattori interni), casualità o il compito è facile(fattori esterni)? Gli insegnanti sono tendenzialmente propensi a considerare che certi comportamenti, in quanto socialmente desiderabili, sono più probabili di altri, inoltre ci si aspetta che i propri alunni siano propensi ad imparare. Questo evidenzia la produzione di inferenze. Vari studi hanno dimostrato che attribuire a caratteristiche disposizionali (interne) o esterne (fortuna) determinati comportamenti, è frequente nel caso si tratti di prestazioni tipicamente maschili o femminili. La sovrastima dell'origine interna dei comportamenti umani è stata definita con il termine di **errore fondamentale**. Fa parte della cultura occidentale essere portati a pensare che la causa di ogni comportamento risieda nella persona, ed alcuni autori l'hanno definita **dottrina dell'individualismo**, basti pensare al sistema giudiziario italiano in cui le persone vengono definite "in grado di intendere e di volere", quindi responsabili delle proprie azioni. L'idea di una causa impersonale e di assenza di responsabilità umana, risulta essere inaccettabile per la cultura in cui viviamo.

4. Attribuzione delle cause, norma di internalità e successo scolastico

La **norma di internalità** viene definita come socialmente appresa e tesa a valorizzare il ruolo dell'attore come fattore causale (**Beauvois**). L'ipotesi è che nel corso della socializzazione, prima in famiglia poi a scuola, i ragazzi tendono gradualmente ad attribuire a loro stessi le cause di un comportamento e sembra che la scuola svolga una specifica influenza sull'acquisizione di tale norma. Studi francesi hanno evidenziato un aumento della norma di internalità con il crescere dell'età, raggiungendo un picco verso gli 11/12 anni e mantenendosi stabile fino ai 16 anni. Studi condotti in scuole italiane ad opera di **Carugati e Matteucci** hanno riscontrato risultati differenti dai colleghi francesi, ed in particolare è stato documentato che all'interno della stessa scuola, due classi dello stesso anno presentavano livelli di internalità molto diversi tra loro. Sembra confermata l'ipotesi che vede il clima e la cultura delle classi fattori importanti per l'acquisizione di un comportamento scolastico. Una delle caratteristiche della norma di internalità, è quella di svolgere una funzione importante nelle relazioni tra status sociali asimmetrici (per esempio tra alunno ed insegnante o tra genitori e figli), stimolando dei giudizi sociali più favorevoli, questo è dimostrato da numerosi autori (**Bressoux e Pansu; Dubois**). Studiando la relazione tra il livello scolastico e l'acquisizione della norma, si è visto che gli alunni bravi attribuiscono una maggiore internalità ai membri della propria categoria (bravi) rispetto a quanto non facciano gli alunni "mediocri". Ulteriori ricerche in questo campo mostrano che gli alunni con risultati migliori considerano il proprio successo frutto delle proprie azioni, mentre questa attribuzione è meno evidente negli alunni con minor successo scolastico, parallelamente, gli alunni con più alti punteggi di internalità sono anche quelli che riescono meglio negli studi. Tuttavia, gli studi non hanno evidenziato alcuna correlazione significativa tra norma di internalità e QI. Con la norma di internalità, si associa il concetto di **consapevolezza normativa**, ovvero essere consapevoli dell'esistenza di una norma e non applicandola è come la si infrangesse. Tale consapevolezza prevede:

1. la conoscenza del carattere normativo o contronormativo di comportamenti sociali;
2. la conoscenza della conformità o inconformità dei medesimi comportamenti attesi in un individuo con un certo status sociale.

5. Insuccesso scolastico e spiegazione degli alunni

Anche in un conteso scolastico, è stato riscontrato l'effetto della **categorizzazione sociale**, in cui gli alunni che appartengono alla categoria dei "più bravi", tendono ad accentuare le differenze verso la categoria dei "meno bravi". Ogni gruppo, attribuisce alla propria categoria delle caratteristiche positive, mentre alla categoria di confronto si attribuiscono caratteristiche negative. E' ipotizzabile che la categorizzazione sia d'aiuto a produrre dei giudizi di causalità verso un gruppo di alunni di livello inferiore, e che gli studenti <<interni>>, secondo **Le Poulthier**, chiamati a valutare un comportamento negativo o le sanzioni comminate a studenti poco bravi, tendono ad attribuire delle responsabilità personali del tipo: "è colpa loro; se la sono cercata", utilizzando così criteri "valutativi" piuttosto che "descrittivi". E' stato evidenziato inoltre in studi successivi, che una delle funzioni delle pratiche educative di un contesto scolastico, è quella di stimolare l'acquisizione della norma di internalità: sottoponendo lo stesso questionario a due gruppi di ragazzi, si è visto che quelli che frequentano da più tempo l'istituto spiegano i propri comportamenti in termini di causalità interna, gli studenti definiti "novizi" lo fanno con minore frequenza.

6. Dall'internalità alla psicologizzazione

Per **psicologizzazione** si intende quella serie di fattori che permette di formarci una certa impressione su una data situazione o persona e di esprimere valutazioni o giudizi. Nel caso si debba descrivere qualcuno, essa tende a privilegiare le caratteristiche individuali come la personalità e l'intelligenza, favorendo così attribuzioni di tipo interno. L'**errore fondamentale** si verifica quando il giudizio dato su una persona viene inficiato da fattori situazionali o da cause esterne, come testimoniato dai lavori svolti da **Leyens, Aspeel e Marques** su insegnanti di scuole dell'obbligo belghe (figlio di agricoltori all'opera con un test d'intelligenza vs stessa situazione con un figlio di insegnanti; figlio di agricoltori che gioca con un puzzle vs figlio di insegnanti in medesima circostanza). Il risultato di questi studi mostra come a volte le cause esterne possono essere utilizzate sia per spiegare un insuccesso e sia come attenuanti per giustificare lo stesso. Poiché il compito di valutare, come nel contratto didattico, risulta essere una condizione imprescindibile, occorrerebbe conoscere in modo dettagliato tutte le sue dinamiche ed i rischi che si corrono quando un giudizio viene influenzato da rappresentazioni o credenze. Sarebbe opportuno talvolta essere più prudenti nel considerare una determinata situazione come ovvia e dedicare una riflessione più attenta al fine di evitare biases interpretativi.

7. La valutazione avanza.....

Al fine di valutare e monitorare il rapporto fra le spese sostenute per l'istruzione ed il livello raggiunto dello stesso, l'OCSE ha promosso un'indagine internazionale (Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico) denominata **PISA** per accertare le capacità dei quindicenni scolarizzati. Pisa, è un programma di verifica che ha una periodicità triennale ed ha l'obiettivo di verificare in che misura i ragazzi di 15 anni siano in grado di utilizzare le conoscenze e abilità apprese gli anni di scuola per risolvere problemi che si incontrano nella vita quotidiana. Le aree indagate riguardano la **lettura, la matematica e le scienze**, ed in ogni ciclo di indagine viene valutato solo il campo, ad esempio nel 2000 (primo anno di raccolta dati) la principale area di accertamento è stata la lettura, nel 2003 è stata la matematica ed infine nel 2006 le scienze. Il campione è rappresentato da almeno 5.000 di 150 scuole della stessa nazione (nel primo ciclo 265.000 studenti e 32 nazioni) ed i dati ricavati vengono confrontati sia all'interno di campioni nazionali, sia fra i diversi paesi. Il confronto tra varie nazionalità permette di individuare quali siano i fattori che contribuiscono a migliorare il rendimento degli alunni e quali altri possono ridurre la correlazione tra status sociale e rendimento. Dai dati risulta che: in media, il 10% dei ragazzi si colloca al livello più alto del punteggio e che le nazioni con i punteggi più alti sono Gran Bretagna, Canada, Finlandia e Nuova Zelanda (tra 15 e 19%); il Giappone e la Corea sono i paesi in cui è presente il livello più elevato di competenza per quanto concerne la matematica e le materie scientifiche; in circa metà delle nazioni indagate i maschi mostrano una competenza matematica più elevata di quella delle femmine ma una minore competenza per quanto concerne la lettura; gli studenti che provengono da un ambiente sociale privilegiato tendono a conseguire risultati migliori, ma queste differenze sono sensibili in taluni paesi che altri. I fattori che promuovono un miglioramento dei risultati sono diversi e riguardano l'organizzazione delle scuole, l'accesso da parte dell'istituto a risorse, la qualità degli insegnanti e la loro discrezionalità sul metodo di insegnamento, le aspettative elevate dei docenti nei confronti degli alunni, il clima all'interno della classe. Dalle conclusioni degli studi fatti, si evidenzia un significativo miglioramento del livello di istruzione nei contesti scolastici in cui vi sono: buone relazioni insegnanti-alunni; impegno elevato sia degli studenti che dei docenti; rispetto delle regole disciplinari; disponibilità di risorse.

In Italia solo il 7% degli studenti raggiunge i livelli più alti della scala (livello 5) di competenza riguardo la matematica (la media internazionale è del 16%) ed il 31,9% non supera neppure il livello 1. Inoltre sono state riscontrate importanti differenze tra aree geografiche e tipi di istruzione. Per quanto riguarda la lettura e le scienze, i risultati mostrano una media nazionale inferiore a quella internazionale.