

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 diffusero in ampi strati della popolazione. Questa diffusione della cultura è stata resa possibile dal processo di **scritturizzazione 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 organizzi 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 "mastro" 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 adattare 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.

Lettura 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.

CAPITOPO 5: LE CLASSI

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 vengono definiti *base di conoscenza*. 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 perchè 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 la 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 vygotkiana**, 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

9. DA DOVE NASCONO I NUOVI SAPERI?

