

GLIEFFETTIDELLASCOLARIZZAZIONE

Almeno fino a qualche anno fa il risultato più importante della scolarizzazione è stato quello di costruire la porta d'accesso per status sociali più elevati. La maggior parte delle occupazioni nella società moderna richiede alti livelli di scolarizzazione. Esiste infatti una correlazione positiva fra anni di istruzione, livelli salariali e status sociale. In molti ambienti resta radicata l'idea che alcuni bambini arrivino a scuola più o meno predisposti di altri, ciò ha delle conseguenze se si pensa a quanto influiscano i risultati scolastici sui livelli socioeconomici raggiunti nella vita adulta.

Ci si chiede se le migliaia di ore passate sui banchi di scuola influenzino dunque le abilità cognitive dei bambini. Per individuare se e in qual misura la scolarizzazione contribuisca allo sviluppo cognitivo bisogna paragonare i risultati ai test cognitivi di bambini scolarizzati e non scolarizzati della stessa età anagrafica. Ciò è stato possibile in alcune nazioni dove i bambini che compiono il 6° anno entro il primo marzo possono frequentare la prima a settembre, chi li compie a partire dal 2 marzo frequenterà l'anno successivo. In queste ricerche si utilizzavano campioni costituiti da bambini che con solo un mese di differenza anagrafica avevano già passato un anno a scuola e da altri ancora non scolarizzati.. Per quanto riguarda il RICORDO DI FIGURE il gruppo dei più anziani ne ricordava circa il doppio e appariva padroneggiare strategie di ricordo più consapevoli, altrettanto per l'analisi dei fonemi e per i compiti simili a quelli per la valutazione dell'intelligenza. Eccezioni nelle prove piagetiane della conservazione del numero (indipendente dalla scolarizzazione) e per i compiti di addizioni. La ricerca mostra che la scolarizzazione influisce solo su alcune abilità cognitive, influenza l'acquisizione di alcune abilità scolastiche, mentre alcune abilità cognitive non sono influenzate. Quando i bambini scolarizzati vanno meglio nelle prove piagetiane, ciò è da imputarsi alla padronanza di abilità specifiche, come rispondere alle domande, non temere di parlare con adulti mai conosciuti. Tutto ciò mostra come lo sviluppo di operazioni concrete sia relativamente indipendente dalla scolarizzazione. Per approfondire l'argomento è stato utile fare confronti con culture in cui la scolarizzazione non è diffusa su larga scala. Per quanto riguarda le abilità linguistiche e l'organizzazione del significato delle parole, i bambini appartenenti a culture orali trascorrono la vita quotidiana al mercato e fra i greggi. Solo i loro coetanei scolarizzati imparano attraverso la lettura e la scrittura. Saper leggere significa stabilire collegamenti astratti con contesti lontani dalla vita quotidiana (lezione sui virus). D'altra parte agli alunni si richiede di imparare soprattutto attraverso l'uso delle parole. L'organizzazione dell'intero patrimonio lessicale sembra costruita più per rispondere alle esigenze scolastiche che ad una logica di maggiore astrazione e complessità semantica. Ad esempio bambini dello Yucatan scolarizzati abbinano alla parola anatra "tacchino, oca, pollo", mentre i ragazzi non scolarizzati aspetti più funzionali. Anche essi sanno che le anatre sono volatili, ma usano conoscenze differenti. Le ricerche confermano che la scolarizzazione sensibilizza ai significati astratti e categoriali. Altre ricerche, riguardanti anche gli alunni italiani, mostrano una influenza della scolarizzazione sulle abilità di decodifica. Un esempio. Un compito di problem solving. Il numero intruso è contenuto nella settina che non contiene multipli di dodici. Questo tipo di esercizio è un esempio dell'uso scolastico del linguaggio. Prima di tutto si parla di simboli (numeri) e non di oggetti concreti. In più il raggruppamento per sette è praticamente inusuale ecc ecc. Nella risoluzione di questi problemi ciò che fa la differenza è la scolarizzazione e non tanto l'abilità aritmetica. Vanno meglio gli alunni che sanno valutare il vero scopo dell'esercizio: risolvere le abilità linguistiche senza farsi distrarre.

Per quanto riguarda le ABILITA' di MEMORIA si riscontra che bambini di culture "primitive" mostrano abilità mnestiche inferiori a quelle dei bambini occidentali, ovviamente in riferimento ai compiti di matrice occidentale. Tuttavia i compiti di bambini di queste culture scolarizzati sono paragonabili a quelli dei coetanei occidentali. Ciò necessita di una spiegazione. Le ricerche di Wagner (74) su soggetti messicani (6-12 anni). Serie di figure, viste, poi ricordare la posizione. Misurare il tempo. Rispetto a questo compito i bambini occidentali migliorano con gli anni di scolarizzazione. La scuola sembra dunque influenzare le abilità di memoria a causa dell'abitudine di ripetere e imparare. Ma nei lavori di Rogoff (81) con oggetti quotidiani le differenze scompaiono. Non si può concludere quindi che la scuola migliori le abilità mnestiche in senso generale, ma solo in relazione a compiti astratti. Circa le ABILITA' METACOGNITIVE, sembra che la scolarizzazione influenzi l'abilità di riflettere sui propri processi di pensiero, Come ho risolto un problema. Aspetti metacognitivi del linguaggio (valutare correttezza grammaticale delle frasi). Le ricerche non sembrano definire che la scolarizzazione incrementi i processi cognitivi, se non in strategie specifiche di trattamento dell'info.

I CONTESTI SOCIALI DELLE SCUOLE

Le scuole fanno parte delle comunità sociali che affidano loro il compito di educare i giovani. Un fattore che differenzia le comunità scolastiche è quello socioeconomico. Maggiore è la % di famiglie con reddito alto, minore è la % di famiglie con reddito basso. Le famiglie di ceto medio-alto richiedono un'istruzione di qualità che incoraggi i propri figli a continuare gli studi fino all'università, le famiglie di classi svantaggiate hanno richieste più compatibili con un inserimento precoce verso il mondo del lavoro. I genitori di classi sociali

svantaggiate hanno spesso una scarsa scolarizzazione e faticano a comprendere i discorsi che a scuola si fanno sui loro figli e sugli obiettivi didattici. Mostrano anche poca sicurezza nel parlare coi docenti e questi spesso non comprendono la difficoltà, nonostante sia dimostrato che una migliore informazione e situazioni meno formali d'incontro possono migliorare il coinvolgimento dei genitori. Un altro fattore è quello delle reti sociali d'informazione. Queste reti si realizzano quando i genitori parlano informalmente dei propri figli e della scuola da essi frequentata, fornendosi informazioni pratiche per scegliere i corsi, comprendere le scelte educative... Le ricerche sulle reti sociali mostrano che le famiglie di classe media hanno un migliore flusso di informazioni, spesso raccolte da amici e conoscenti anche in momenti legati ad attività extrascolastiche. I genitori di classi basse invece socializzano meno e sono più limitati all'interno della famiglia, così non ottengono quelle informazioni utili per favorire il percorso scolastico dei figli. Tutto ciò rappresenta la nozione di CAPITALE SOCIALE. Il capitale sociale è una caratteristica distintiva delle comunità formali ed informali e si basa su tre aspetti: fiducia nelle istituzioni, condivisione delle norme sociali e dell'ethos sociale, esistenza di una rete di relazioni d'aiuto reciproco. I singoli, che portano con sé un capitale economico e culturale, sono semplicemente degli utenti delle risorse trasmesse all'interno delle comunità, perciò la nozione di capitale sociale permette di comprendere le differenze dal punto di vista dei gruppi. L'essere parte di una rete di relazioni di mutuo sostegno, condividere la cultura i valori è ciò che permette di attenuare l'impatto delle differenze individuali all'interno di un gruppo, è ciò che crea il sentimento di appartenenza e di sentire comune. Il concetto di capitale sociale permette di comprendere meglio la differenza fra scuole anche di un medesimo quartiere. Prima di tutto la scuola acquisterà tanto più valore culturale e diventerà punto di riferimento stabile nel tempo quanto più la comunità avrà fiducia in lei, non si contrapporrà, condividerà i suoi valori e le norme in cui essi si esplicano. In secondo luogo si può comprendere a questo punto come non sia solo la classe sociale delle famiglie e il loro capitale culturale a fare la differenza, ma anche la disponibilità ad allargare la rete di relazioni, a partecipare con gli altri alla costruzione di obiettivi comuni.

Le minoranze etniche e le classi sociali svantaggiate presenti in una scuola non necessariamente mancano di valori: spesso sono le piccole scuole, nonostante l'eterogeneità di etnia, ad affermare i propri valori condivisi.

LE CONDIZIONI DI LAVORO NELLE SCUOLE

In Italia l'obbligo scolastico inizia circa a 6 anni (più gli anni di precedente scolarizzazione nella scuola d'infanzia e nei nido) e termina circa a 19 anni. Per ottenere l'autonomia didattica ed amministrativa gli istituti scolastici sono stati dimensionati per avere almeno 500 alunni iscritti per unità, attualmente ci sono comunque scuole che superano i 1000.. Questa norma ha introdotto trasformazioni che interessano soprattutto le scuole primarie e secondarie di primo grado. A partire da questa riorganizzazione sono state create unità scolastiche verticali dette istituti comprensivi, dove gli insegnanti ora si trovano sotto un unico dirigente scolastico (senza più distinzioni fra presidi e direttori). Le scuole sono il luogo di lavoro quotidiano di dirigenti, insegnanti e alunni; in ogni scuola possiamo applicare i quattro livelli di analisi di Doise per comprendere meglio le dinamiche del funzionamento quotidiano. Livello intraindividuale (singoli insegnanti alunni) Livello interpersonale (consigli d'interclasse, collegio docenti, consiglio di circolo e d'istituto...) Livello dei rapporti di ruolo (ad esempio la competizione fra insegnanti per l'orario, l'anziano...) Livello rappresentazionale (leggi programmi, contratti di lavoro, diritti e aspettative dei genitori...). Una ulteriore conseguenza dell'autonomia scolastica è un certo tipo di attenzione ai processi decisionali individuali e di gruppo da parte dei dirigenti. Infatti sono stati eliminati molti automatismi amministrativi e routine consolidate e le azioni amministrative sono sempre più di tipo privatistico, poiché il dirigente è attualmente paragonato ad un datore di lavoro. L'attività decisionale risulta molto complessa. Cohen, March e Olsen la descrivono col modello del *garbage can* (cestino dei rifiuti). E' una metafora capace di spiegare i processi decisionali tipici delle scuole, dove invece di seguire un percorso coerente, spesso si rovista in quella sorta di cestino dove finiscono i problemi insoluti, le decisioni prese in passato, i contributi dei singoli attori (che spesso non sono più presenti)... Esempio degli anni 50, crepe in palestra. Il tema della decisionalità è poco approfondito dalla ricerca italiana. Differente la situazione degli Stati Uniti, dove a partire dagli anni '80 il processo di democratizzazione delle scuole ha permesso di rilevare dati utili allo studio del rapporto fra decisioni e miglioramento delle condizioni di apprendimento, usando come misura di verifica i risultati finali degli alunni.. Nell'ambito del progetto School Based Decision-making (orientato alla costruzione di un sentire comune fra dirigenti e insegnanti), Kannapel e colleghi hanno condotto una ricerca longitudinale in 20 scuole appartenenti a 4 distretti rurali. Messi in luce tre modelli di funzionamento. Modello dell'equilibrio: tipico delle scuole di dimensioni ridotte, spesso particolarmente autonome, molti finanziamenti, frequentate da studenti con punteggi elevati. il dirigente non assume mai una posizione autoritaria, perchè il collegio decisionale già conosce lo stile della condivisione democratica e collaborativa. Modello centrato sugli insegnanti: il dirigente esercita un forte controllo sull'attività decisionale, controllo osteggiato dagli insegnanti che rivendicano il loro ruolo. Con ciò si crea un clima spesso imbarazzante per i genitori che facilmente rinunciano a partecipare alle riunioni. Modello centrato

sul dirigente scolastico: il dirigente gestisce la scuola con criteri autoreferenziali, le prese di posizione vengono sistematicamente approvate come un'attività di routine, scarsa circolazione delle informazioni, fra gli insegnanti e il dirigente c'è un rapporto di sostegno formale, i genitori si adeguano alle decisioni. Una buona qualità dei processi decisionali è strettamente legata alla realizzazione di una cultura condivisa all'interno della scuola, in cui si perseguono scopi comuni in un clima collaborativo tra le diverse componenti. Questo tipo di clima sociale apre i singoli alla disponibilità ai cambiamenti e alle innovazioni, migliorando la qualità della scuola. Sempre in ambito statunitense David ha rilevato che le scuole in cui si sono verificati cambiamenti e miglioramenti nell'attività didattica, sono quelle in cui i consigli non si limitano a prendere in esame temi generali, ma sono attente a considerare gli effetti quotidiani delle decisioni, focalizzandosi sulle regole e la disciplina, sulle scelte didattiche e le attività extracurricolari di ogni classe... Due ordini di considerazioni. Primo: le migliori condizioni di lavoro si sono create dove il processo decisionale non è visto né come routine né come occasione di contrasti. Secondo: sono più efficaci quei processi decisionali in cui il dirigente non è un manager (cui basta il riconoscimento di poteri e capacità) ma leader sostenuto da una leadership, un gruppo che lo sostiene e accompagna. Gli effetti del progetto SBDM sono stati studiati longitudinalmente anche sugli insegnanti. In queste ricerche si evidenzia un forte legame fra livelli di partecipazione ai processi decisionali e qualità/miglioramento della didattica. Inoltre si è rilevato un incremento dell'assunzione della responsabilità personale, anche in presenza della percezione di minor ambito di autonomia dovuta alla maggior collegialità. Da studi britannici emerge che quando devono definire le proprie condizioni di lavoro, gli insegnanti sono molto influenzati dalle caratteristiche organizzative delle singole scuole, specialmente per quanto riguarda programma, metodo e valutazione. La bassa percezione di qualità del lavoro degli insegnanti USA corrisponde per lo più a mancanza di coinvolgimento e soddisfazione con profonda disaffezione per il luogo di lavoro. Sempre negli Stati Uniti sono stati messi in atto interventi per migliorare il rendimento degli alunni a partire dalla riqualificazione degli insegnanti. Sparks e Loucks-Horsley elencano fra questi interventi esperienze di apprendimento individuale col supporto del resto del gruppo docente, esperienze di osservazione e valutazione da parte di un supervisore che discuterà con gli interessati delle osservazioni effettuate; esperienze di miglioramento del processo educativo (con simulazione di problem solving circa le tematiche di attività didattica), esperienze di training specifico sulle aree meno approfondite. I miglioramenti del gruppo docente dipendono tuttavia in gran parte da alcune condizioni del contesto lavorativo, quali un clima dotato di norme chiare e obiettivi coerenti (in cui si incoraggia l'assunzione personale di rischio), forte leadership capace di minimizzare le differenze di status, forte collaborazione fra dirigente e docenti, distribuzione funzionale degli incarichi. Le scuole in cui gli insegnanti lavorano a proprio agio sembrano comunque decisamente poche, vista la diffusione del burnout degli insegnanti e le sue conseguenze sul rendimento professionale. Per quanto riguarda gli insegnanti "novizi", essi trovano spessissimo difficoltà, soprattutto negli ambiti non direttamente collegati alla docenza della propria materia (rapporti con gli studenti ecc) e specialmente se non trovano supporto da parte dei colleghi più esperti. Gli insegnanti più anziani, invece, pur abituati a gestire un certo tipo di relazioni, si trovano in difficoltà qualora non abbiano una percezione di supporto da parte dell'organizzazione scolastica. Certo non sono esclusi dalla difficoltà di gestione del ruolo gli alunni che devono prestissimo imparare a governare l'organizzazione, sintonizzandosi sulle varie idiosincrasie degli insegnanti che si susseguono in cattedra e per lo più, a differenza degli insegnanti, senza il supporto dei "colleghi".