FARE INNOVAZIONE IN EMILIA-ROMAGNA: UN'OPPORTUNITÀ PER MIGLIORARE L'OFFERTA DIDATTICA

La recente pubblicazione del decreto (D.M. n. 775 del 31/01/2006) che autorizza le scuole autonome che lo desiderano a sperimentare la riforma della scuola secondaria di secondo grado, ha sollevato perplessità e rimostranze da parte di chi ritiene che in tal modo sia stato violato l'impegno assunto dal Ministro di non avviare sperimentazioni prima dell'a.s. 2007/08.

Occorre innanzitutto precisare che il decreto non avvia sperimentazioni generalizzate. Si limita a consentire alle scuole che lo desiderano di poter affrontare sul campo quegli aspetti della riforma che ritengono necessari od opportuni per assicurare piena serenità e consapevolezza nel passaggio dal vecchio al nuovo ordinamento.

Sperimentare la riforma: perché?

Che la scuola italiana, particolarmente la scuola secondaria di secondo grado, avesse bisogno di una riforma è ormai innegabile. Basta osservare come è cambiata la società da quando l'attuale schema è stato concepito da Giovanni Gentile, in antitesi alla impostazione positivista del Casati. A ciò si aggiungano le *mutate finalità* della scuola, l'*evoluzione tecnologico-scientifica* della società, il *livello culturale essenziale* richiesto per una piena integrazione sociale, l'*adeguamento della nostra struttura* a quella degli altri paesi europei, le *mutate competenze* degli enti locali previste dalle recenti modifiche costituzionali.

La riforma, tuttavia, non può essere considerata come un azzeramento del precedente assetto in quanto si inserisce in un contesto vivo che ha maturato proprie esperienze per affrontare quegli stessi problemi che essa si prefigge di risolvere. Essa, quindi, deve essere vissuta come un momento importante di una evoluzione culturale continua. In tale ottica, una anticipazione che si ponga come un momento di cerniera tra il vecchio e il nuovo può favorire un passaggio morbido e senza strappi.

Per rispondere alla domanda che ci siamo posta è assai utile affrontare ciascuno degli aspetti sopra indicati e che costituiscono i punti critici della scuola italiana.

La *mutata finalità* della scuola secondaria di secondo grado e il *livello culturale essenziale* richiesto al cittadino di oggi per un funzionale inserimento nel tessuto sociale scaturiscono dalla evoluzione del contesto sociale. La scuola gentiliana era nata come scuola di élite e, nella sua struttura, si è sostanzialmente mantenuta tale fino ai giorni nostri. Ne è prova, ad esempio, la selettività rispetto ad un livello prefissato dalla consuetudine che, sia pur attenuata dal sistema dei "debiti scolastici" e delle "passerelle", porta ad una eliminazione "per carenze" anziché ad una valutazione per accertamento di stadi di maturazione. Il rischio è di "scartare" chi non ha raggiunto il traguardo, anziché preoccuparsi di assicurare comunque un percorso che garantisca il conseguimento di quel "pieno sviluppo della persona umana" e di quella "effettiva partecipazione ... all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese" garantiti dall'art. 3 della nostra Costituzione.

Ne è ulteriore prova il forte drop out ancora presente nella scuola che ammonta complessivamente, nella nostra Regione, al 9% nei licei, e che si eleva al 15% negli istituti tecnici e al 17% negli istituti professionali.

Causa di tutto ciò è sovente una didattica "docentecentrica" (che fa dell'insegnante il modello da imitare, il punto di riferimento per tutti, indipendentemente dalla "storia" e dalle necessità di ciascun allievo) anziché "allievocentrica" (che pone, cioè, al centro le esigenze formative dell'allievo, i suoi interessi, i suoi problemi), riservando al docente il compito di allenatore e, ove necessario, di diagnostico e terapeuta in ambito pedagogico-didattico.

Una anticipazione sperimentale della riforma (in cui si coniugano formazione e integrazione sociale) può stimolare approcci didattici nuovi e, al contempo, favorire la reintegrazione in una comunità educante di quanti sono stati emarginati dalla vecchia struttura, sulla scia, anche delle esperienze maturate in alcune scuole della nostra Regione, di cui si parla, ad esempio, in un recente volume edito a cura dell'Ufficio Scolastico Regionale¹.

L'*evoluzione tecnologico-scientifica* della società ha mutato profondamente la gestione dell'informazione. Si è passati da una concezione statica ad una dinamica, dall'informazione come "ricchezza" all'informazione come "rumore" (eccesso di informazione). Appare quindi evidente la necessità di un profondo cambiamento nella struttura scolastica, correlato al diverso modo di gestire l'informazione. La concezione statica, generalmente legata a società agricole o, comunque, con lenta evoluzione del processo di innovazione, tende a privilegiare l'erudizione, l'enciclopedismo, l'acquisizione passiva, la sudditanza dell'allievo all'informazione, il possesso di questa come conoscenza permanente e immutabile. Di qui la tendenza a considerare la conoscenza delle nozioni come atto fondamentale dell'apprendimento, ad operare per discipline slegate fra loro (i "due Cartesii", ad esempio, quello del "cogito ergo sum" e quello delle coordinate cartesiane, offerti indipendentemente l'uno dall'altro).

Attualmente, invece, la vorticoso evoluzione della scienza, della tecnologia e dell'informazione in generale richiede un apprendimento per competenze. Non basta conoscere, occorre saper cercare, comprendere e gestire ciò che serve in quel momento. La disciplina diventa un mezzo e non il fine dell'apprendimento. L'acquisizione diventa non solo assimilazione, ma capacità di rielaborazione personale. Il percorso si deve adeguare ai ritmi di crescita e agli interessi del ragazzo. L'eccesso di informazione suggerisce, inoltre, di saper scartare, tra i molti, gli elementi inutili. Infine la pluridisciplinarietà non può più essere considerata un "optional", ma diventa un elemento strategico, necessario per assicurare la validità delle informazione individuata ed esaminata.

La nostra scuola secondaria di secondo grado, invece, resta ancora relativamente legata alla concezione statica di cui sopra, che mutua dall'impostazione gentiliana. Ne è prova una analisi degli esiti degli esami di Stato. Tra le otto tipologie di prove disponibili per la III prova sono fortemente prevalenti i quesiti, sia a risposta singola (tipologia B - 58% nell'ultimo anno scolastico) sia come trattazione sintetica di argomenti (tipologia A - 19%, nell'ultimo anno scolastico). Se si considera che la III prova è uno degli indicatori più fedeli delle modalità di lavoro dei Consigli di classe, si vede bene come il cumulo di domande, peraltro spesso disorganiche e slegate tra loro, sia lo standard usuale per la valutazione degli alunni in ogni disciplina e come sia assai scarsa la cultura della pluridisciplinarietà.

L'avvio di una sperimentazione, anche settoriale, della riforma consentirebbe di riflettere su tutti questi aspetti e di generare e diffondere "buone pratiche" finalizzate alla acquisizione di un diverso, più funzionale approccio alla gestione delle nozioni incentrando l'apprendimento sulle competenze (e non solo sulle conoscenze) e sulla pluridisciplinarietà (fondamentale per la trasversalità tra le discipline).

L'*adeguamento* della nostra struttura a quella europea scaturisce, nella sostanza, dagli accordi di Lisbona, che hanno costituito il punto di partenza verso la costruzione di una scuola integrata a livello europeo. Si è assistito, infatti, negli ultimi tempi ad un progressivo avvicinamento delle strutture scolastiche dell'Europa. Originariamente tali strutture, sia pur con diverse impostazioni, si ispiravano a due diverse concezioni. La prima, tipica del mondo anglosassone ed improntata alla massima flessibilità, era ispirata al concetto di scuola come risposta alle esigenze individuali; la seconda, presente nel mondo latino e rigida nella struttura, era caratterizzata da un numero limitato di percorsi, vincolanti per chi ci si iscriveva. Attualmente le strutture scolastiche dei paesi della Unione Europea tendono, sia pur con diverse sfumature, ad una struttura semirigida, costituita da un nucleo comune a tutti gli iscritti e da opzionalità di libera scelta. Anche per ciò che concerne la certificazione, si sta individuando un modello basato sulle competenze. Molte istituzioni scolastiche

¹ *Curricoli di scuola – Autonomia e Flessibilità alla prova*, a cura di Anna Maria Benini - Tecnodid Editrice, 2005

in Regione, conscie della importanza di una dimensione europea della propria scuola, hanno sperimentato nuovi curricula, sia con sperimentazioni autonome, sia utilizzando la flessibilità concessa dall'autonomia. Negli istituti tecnici e professionali ci si è timidamente aperti a *stages* all'estero. Nei licei si sono potenziate relazioni internazionali. Sono stati introdotti nuovi strumenti e nuove metodologie per realizzare tutto ciò. La riforma sviluppa questi concetti e queste modalità. La sperimentazione della riforma può, pertanto, essere lo strumento per valorizzare il patrimonio acquisito e raccordarlo, anche in rete, a quello delle altre istituzioni scolastiche. Si raggiungerebbe così un punto di incontro che favorirebbe il confronto e lo scambio tra istituzioni diverse.

Le *mutate competenze degli enti locali*, hanno, infine profondamente innovato i compiti delle Regioni, particolarmente nell'ambito della istruzione e formazione professionale, che viene loro assegnata come competenza esclusiva. Le scuole emiliano-romagnole hanno percepito da tempo tutto ciò. La necessità di mantenere un rapporto aperto e produttivo con i giovani e il territorio le ha portate a cercare soluzioni, sia pur transitorie, nell'ambito degli spazi che l'autonomia consentiva. Gli istituti professionali, in particolare, si sono interrogati sul loro futuro, sulla loro evoluzione. La sperimentazione di percorsi professionalizzanti o semiprofessionalizzanti cui hanno dato vita, integrando la loro attività con la formazione professionale in progetti favoriti e finanziati dalla Regione Emilia-Romagna, possono essere considerati lungimiranti precursori della riforma. Tutto ciò può dare origine ai "campus" e ai "poli" previsti dalla riforma. Sarebbe un modo per integrare, oltre che sul piano formativo, anche sul piano organizzativo le diverse forze che operano nel settore, in modo da avviare la realizzazione della riforma sull'esistente e sulla positiva esperienza maturata.

Da quanto sopra detto traspare l'utilità di avviare sperimentazioni della riforma, non in maniera generica (e perciò inutile e pleonastica), ma in correlazione con le positive esperienze maturate per raccordarle con la nuova struttura. I cambiamenti suggeriti sono infatti spesso in sintonia con i percorsi che la scuola emiliano-romagnola ha da tempo avviato. Ci si avvale così della opportunità offerta dal tempo intercorrente tra l'approvazione del decreto e l'avvio ufficiale della riforma per riflettere sulle innovazioni, per preparare un avvicinamento più o meno facile a seconda di come la singola scuola si è mossa in risposta alle esigenze emergenti dal mutato contesto socio-economico. Non è tanto la mutata struttura, quanto le implicazioni metodologico-didattiche che sottende che richiedono attenta meditazione da parte di coloro che istituzionalmente hanno il compito di governare il processo educativo e individuare gli strumenti più funzionali alla sua realizzazione.

Inoltre, il passaggio dal vecchio al nuovo ordinamento presenta problemi di confluenza e problemi di adattamento dell'esistente alla nuova struttura. L'attuale configurazione della scuola, infatti, è assai variegata. La mancata riforma, annunciata da lungo tempo ma mai fino ad oggi realizzata, ha trovato compensazione in una attività sperimentale che è stata generata più per rispondere a nuove esigenze, che da ricerca di vera innovazione. Basti pensare che la quasi totalità delle cosiddette sperimentazioni autonome è imperniata pressoché esclusivamente su modifiche strutturali. Le strutture sperimentali, se perdurano le esigenze che le hanno generate, devono trovare spazio nel nuovo ordinamento, avvalendosi della flessibilità assicurata dall'autonomia. A ciò si aggiunga la utilità di rivedere l'impianto a suo tempo disegnato alla luce delle esigenze attuali dell'utenza. Cosa meglio di una sperimentazione della riforma può permettere una risposta efficace a tali problematiche? Essa consente un approccio per gradi, facilitando la risoluzione degli immancabili problemi connessi alla trasformazione.

La necessità di una sperimentazione della riforma è dunque una conseguenza della premessa iniziale, della laboriosità delle scuole del territorio, del ritorno della componente docente alla originaria funzione di ricercatore didattico. Ove si tenga conto del fatto che la didattica è scienza eminentemente sperimentale, la sperimentazione altri non è che il ricorso a quel "Provando e Riprovando", che gli accademici del Cimento scelsero come loro motto. Chi, come me, ha molte volte avviato innovazioni, sa molto bene quanto una saggia e sagace sperimentazione iniziale consenta di aggiustare ed adattare ogni progetto didattico per raggiungere in maniera efficace gli obiettivi fissati.

Sperimentare la riforma: che cosa?

Una riforma non è una rivoluzione, ma un momento di raccolta di un esistente ormai sfrangiato e del suo rilancio attraverso una attività di riorganizzazione e assestamento. Sperimentare la riforma, dunque, significa guardarsi dentro, valutare il divario tra la propria situazione e quella della struttura riformata, individuare i nuovi strumenti proposti e provare ad inserirne qualcuno negli spazi offerti dall'esistente senza stravolgerne l'assetto.

Uno di tali strumenti è il *Portfolio delle competenze* degli alunni. Elemento di novità nella valutazione (anche se la valutazione per competenza non è estranea ad alcuni istituti tecnici ed alla quasi totalità dei professionali) è ancora lontano dalla cultura prevalente della scuola secondaria di secondo grado. Questa (soprattutto i licei) è, infatti, avvezza a preoccuparsi più delle carenze rispetto ad uno standard massimo prefissato (che viene spesso identificato con le competenze del docente, donde la quasi totale assenza della valutazione di 10/10) considerata la perfezione non raggiungibile da alcun studente. In tale contesto vengono quasi totalmente trascurati gli aspetti positivi: la "qualità" dell'allievo, la sua maturazione, le propensioni e gli interessi, lo sviluppo complessivo della personalità e la sua armonicità. Il ricorso ad una sperimentazione, anche in rete, di tale strumento consentirebbe il recupero e l'ampliamento delle esperienze maturate, nonché la loro condivisione a livello pedagogico didattico.

Un secondo strumento è il *tutor*. Mutuata dalla cultura anglosassone, questa figura è stata introdotta, nell'attuale accezione, dalla riforma, anche se esistono precedenti, sia pur con altri compiti e finalità. Un esempio tra tutti è la figura nata in concomitanza con i CIC (Centri di consulenza) per sopperire a problematiche individuali, connesse con il disagio giovanile, e finalizzata ad azioni di sostegno anche sul piano metodologico didattico. La sperimentazione può costruire esperienze che possono costituire un punto di partenza significativo per valorizzare la nuova figura, dandole spessore culturale ed efficacia pedagogico-didattica.

Ulteriori aspetti possono essere la confluenza dei progetti sperimentali autonomi degli istituti tecnici nei percorsi liceali previsti dalla riforma e il coinvolgimento dei genitori e degli studenti nella sua realizzazione.

La *confluenza dei progetti sperimentali autonomi* nei percorsi liceali è uno dei punti delicati nel passaggio dal vecchio al nuovo ordinamento. Tali progetti sono innumerevoli e per essi non è stata predisposta una specifica modalità di confluenza, in considerazione della numerosità e disomogeneità tra loro e con la struttura ordinaria. Spesso il titolo di studio elencato nel decreto istitutivo è puramente indicativo, tant'è che il Ministero richiede annualmente opportune informazioni per la predisposizione delle prove per l'esame di Stato. Inoltre, vi sono indirizzi, quali ad esempio il Liceo della Comunicazione, che non hanno corrispondente nell'attuale ordinamento. Dunque una analisi comparata tra la struttura sperimentale autonoma attualmente in essere e la nuova struttura riformata può facilitare il passaggio a regime, garantendo la individuazione, con eventuali opportune varianti costruite nell'ambito dell'autonomia, del percorso naturale di confluenza e continuando ad assicurare un servizio gradito all'utenza.

Anche il problema del *passaggio dagli istituti tecnici* ai corrispondenti licei richiede particolare attenzione per il profondo cambiamento di finalità e di stile. La sperimentazione della riforma potrebbe assicurare nuovi, utili strumenti didattici funzionali ad un passaggio senza traumi dalla vecchia alla nuova struttura e nello stesso tempo individuare, nell'ambito dell'autonomia, opportuni aggiustamenti per salvaguardare le esigenze presenti nel territorio.

Già oggi *studenti e genitori* chiedono l'intervento di esperti per illustrare la scuola riformata. L'interesse è alto anche perché questa prevede una presenza di rilievo nella scuola per studenti e genitori. La personalizzazione dei curricoli richiede, infatti, particolare attenzione alle loro istanze di formazione. Una azione che consenta a quanti lo desiderano di provare la nuova struttura e agli altri di conoscerne l'ordinamento può essere utile a costruire canali di informazione capillare e, a seconda dei casi, avviare o favorire quel colloquio scuola-utenza che la riforma impone.

Conclusioni

L'avvio della sperimentazione richiede un progetto assai utile per sviluppare studi e ricerche in ambito pedagogico-didattico, con conseguenti momenti formativi per i docenti. La comparazione dei risultati ottenuti, inoltre, può aiutare a valutare la adeguatezza degli strumenti utilizzati.

Si tratta, dunque, di una attività prevalentemente pedagogico-didattica, che consente alle scuole di affrontare l'innovazione con la dovuta ponderazione e di assicurarne un passaggio a regime efficace e coerente con la propria esperienza.

Tali considerazioni suggerirebbero l'avvio di una sperimentazione generalizzata che, tuttavia, il Ministro non ha potuto avviare in ossequio all'accordo, assunto in sede di conferenza Stato-Regioni, di attendere il 2007/08.

Altro discorso sarebbe stato impedire alle scuole autonome che lo ritenessero opportuno di affrontare anticipatamente alcuni aspetti della riforma nell'ambito della loro autonomia didattica e di ricerca e sviluppo. Tale diniego, infatti, oltre a conculcare un loro preciso diritto, sarebbe stato in contrasto con il parere espresso recentemente nel merito dal Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione. La prevista approvazione dell'Ufficio Scolastico Regionale assume il sapore di garanzia della correttezza del processo sperimentale avviato.

Per converso, il rispetto dell'autonomia delle Regioni ha richiesto di imporre la salvaguardia della distribuzione territoriale dell'offerta formativa (per altro già ormai definita) e della programmazione della rete scolastica

Alla luce di quanto sopra, le risorse (professionali e strumentali) utilizzabili non possono che essere quelle consuete, ossia possono essere ricavate dalle disponibilità delle singole scuole, dalla cooperazione tra di esse e dalla collaborazione con le strutture presenti nel territorio, avvalendosi di tutti quegli strumenti che l'autonomia mette a loro disposizione. Solo per la sperimentazione del Liceo musicale e coreutico, ci si potrà avvalere di apposite convenzioni con conservatori ed altri istituti musicali, stante la atipicità di questi indirizzi nella attuale struttura scolastica.

A conclusione non si può non auspicare un avvio vivace di sperimentazioni della riforma per assicurarne un funzionale e meditato ingresso a regime, in linea con la tradizione della scuola emiliano-romagnola, che ha sovente percorso i tempi, nel tentativo, spesso riuscito, di rispondere alle esigenze emergenti.