

LA SCUOLA SI RINNOVA?

Opinioni a confronto sui corsi di recupero

a cura di Roberto Bianchet e Maria Luisa Carrier

INDICE

- Premessa
- L'insuccesso scolastico
- Quali corsi integrativi?
- Criteri di valutazione
- Il ruolo delle famiglie
- Una scuola delegittimata?
- Il ruolo degli studenti
- La dispersione scolastica
- L'aggiornamento dei docenti
- Formazione in servizio
- La formazione dei docenti
- La diffusione delle esperienze didattiche
- Scuola e mondo del lavoro
- L'autonomia scolastica
- Quale ruolo del Ministero?

PREMESSA

Sono da troppo tempo noti i problemi nei quali si dibatte la scuola italiana rispetto ai quali ogni tentativo di soluzione o di risposta sembra destinato ad arenarsi nelle secche della burocrazia. In questo quadro di 'fatale' immobilismo, l'ex ministro D'Onofrio si è distinto per alcune iniziative che hanno dato vita ad un ampio dibattito. Nei pochi mesi di permanenza alla guida della Pubblica Istruzione (dall'aprile al dicembre 1994) sono state due, in particolare, le iniziative del Ministro che hanno suscitato l'interesse dell'opinione pubblica: il progetto dell'autonomia scolastica (schema del decreto legislativo sull'autonomia scolastica, reso pubblico il 30 dicembre 1994) e il decreto legge del 29.8.94 n. 523, concernente le attività di recupero scolastico. L'estemporaneità di tali interventi, presentati al di fuori di una più ampia prospettiva di riforma o razionalizzazione globale della vita scolastica, ha fatto sì, purtroppo, che tali provvedimenti si siano rivelati di difficile applicabilità: in particolare il progetto di autonomia è stato di fatto accantonato, mentre i corsi di recupero sono partiti tra ritardi e difficoltà di ogni genere. Si deve inoltre riconoscere che se vi è stato un effetto positivo nell'aver sviluppato un ampio dibattito sul tema, tuttavia quest'ultimo è stato oggetto di una certa banalizzazione. In effetti sull'argomento si è ampiamente parlato e scritto sui giornali ma si è data poca voce ai tecnici della scuola.

Il breve lavoro che qui presentiamo vuole essere l'occasione di una riflessione su tali problemi e un contributo al dibattito tra coloro che operano, a vario titolo, nella scuola. Partendo dal decreto legge che abolisce gli esami di riparazione e che ha istituito i corsi integrativi didattico-educativi, gli operatori, consapevoli dell'inopportunità di conservare l'istituto degli esami di riparazione, si interrogano, in primo luogo, sull'applicabilità della legge in questione.

D'altra parte, invocare un nuovo modo di 'essere' nella scuola richiama l'antico e fondamentale problema della formazione professionale degli insegnanti sul quale c'è ormai unanime convergenza di vedute ma non una precisa volontà politica di risolverlo.

Il terzo punto oggetto di dibattito riguarda i rapporti tra Scuole e Ministero, dal momento che lo spirito del D.L. s'inserisce nel più vasto tema dell'autonomia d'Istituto.

Ciò impone di ripensare la funzione del Ministero rispetto alla specificità dei singoli Istituti, garantendo da una parte un livello d'istruzione di base irrinunciabile a livello nazionale, dall'altra promuovendo interventi sempre più flessibili e specifici, alla luce dei nuovi problemi che una società complessa e pluralistica pone al mondo della scuola.

Questi i termini essenziali del dibattito che proponiamo; anche se espressi in forma apparentemente 'arida', crediamo sia stato necessario ricondurre la discussione ad un ambito di maggiore profondità e precisione, ovviando in tal modo alla genericità ed approssimazione con la quale troppo spesso è stata condotta attraverso i mass media.

L'insuccesso scolastico

D. - Nell'articolo 1, comma 2, dell'O.M.9.11.94, n. 313, si parla di "alunni il cui livello di apprendimento sia giudicato non sufficiente in una o più discipline". Come si concilia a vostro parere tale comma con la comune esperienza didattica secondo la quale l'insuccesso scolastico raramente si fecalizza in "una o più discipline"?

R. - (*prof. E. Barbieri*)

Non si concilia. Anche se va detto che non è possibile ripetere tutte le materie per le difficoltà riscontrate solo in alcune o essere promossi senza aver acquisito livelli di apprendimento soddisfacenti in alcune discipline, in particolare per quelle determinanti per il proseguimento efficace degli studi.

Occorre ripensare l'attuale rigidità della carriera scolastica.

- (*prof. P. D'Avolio*)

Occorre partire da una considerazione di fondo: qualsiasi misura tendente ad eliminare piccole o grandi disfunzioni nell'ambito dell'istruzione superiore senza un disegno complessivo di rinnovamento sul piano non solo dei contenuti ma soprattutto metodologico-didattico, sconta inevitabilmente delle contraddizioni. Il D.L. 607 e la successiva Ordinanza sull'abolizione degli esami di riparazione rientra in questo discorso. Dato per scontato che gli esami di riparazione andavano comunque aboliti (e chi scrive si è fatto promotore già negli anni scorsi di iniziative politiche e di stampa contro questo "assurdo pedagogico" senza ricevere molti appoggi a livello sindacale, a dire il vero), il discorso di qualche succedaneo doveva essere previsto. Nessuno ha riflettuto sul fatto che ai tempi della 517/77, una delle leggi più avanzate degli ultimi vent'anni, quando furono aboliti gli esami di riparazione alle Medie, non si era pensato a qualcosa del genere e solo successivamente erano state introdotte le cosiddette 160 ore. Nel Progetto '92 degli Istituti Professionali si è pensato alle 4 ore settimanali di recupero-approfondimento da inserire nell'orario curricolare. Infine esistono in Italia numerose sperimentazioni che hanno innovato sul piano della valutazione e del recupero, introducendo l'abolizione degli esami di riparazione, nonostante interventi e divieti formali da parte di alcuni Ispettori.

Il D.L. 607 dell'ex Ministro D'onofrio, è vero, non tiene conto di tutto ciò e per certi aspetti è comprensibile, visto che la misura di quest'anno è stata introdotta "a tambur battente". Semmai il discorso andrebbe fatto sul disegno di legge che non si sa se e quando verrà discusso. In ogni caso io sarò forse tra i pochi che condivide la "fretta" di D'Onofrio, perché se si fosse limitato a presentare il d.d.l. per il prossimo anno nessuno si sarebbe tanto preoccupato del problema e avremmo aspettato i tempi "geologici" della Riforma della Secondaria Superiore per... non affrontare sin da subito il problema del "recupero" che solo una parte delle Scuole affronta seriamente da anni.

Certo con l'O.M. potrebbero accentuarsi le differenze fra le varie Scuole. È un po' come quando si è voluto omogeneizzare da un punto di vista legislativo il territorio nazionale; le Regioni più avanzate sono state costrette ad arretrare rispetto a quanto erano riuscite a realizzare precedentemente, ma il loro arretramento è stato compensato dall'avanzamento a cui "sono state costrette" tutte le altre zone.

Una "cultura del recupero" non la si può introdurre per decreto; ma neanche il rinnovamento metodologico-co-didattico, per cui il legislatore deve cercare di adeguare il progetto alla realtà effettuale tentando di "superarla". Finché non si eliminavano gli Esami di riparazione, per la maggior parte delle Scuole il recupero era una faccenda individuale dello studente o di qualche docente più aggiornato. Oggi nessuna Scuola può far finta che il problema non esista.

Fatta questa premessa, che non vuoi essere una difesa d'ufficio del Ministro, vengo ai limiti e alle contraddizioni presenti non solo nel D. L. ma dello stesso d.d.l. È vero che l'insuccesso scolastico raramente si fecalizza in "una o più discipline", ma è pur vero che la "spia" è pur sempre

l'insufficienza in una o più discipline. Intanto mi pare che già l'espressione "livello di apprendimento" generi non pochi problemi. Molti identificano ancora voto e livello di apprendimento, o meglio se si chiede quale è il livello di apprendimento dell'alunno x, non è raro il caso di chi dice "ha un 5, un 4 e un 6". Sto esagerando? Forse.

Comunque sta al Consiglio di classe analizzare caso

per caso le motivazioni dell'insufficiente livello di apprendimento e approntare le opportune misure che non sono solo i corsi di recupero. Si tratta di capire quanto pesi il maggiore o minore interesse, le attitudini verso questa o quella materia, oppure altri fattori più complessi.

Mi chiedo quanti Consigli di classe saranno in grado di elaborare opportuni "indicatori quantitativi e qualitativi", eppure non si può certo dire che in questo campo si parta dall'anno zero. Ecco che allora anche chi finora si è posto il problema dovrà giocoforza aggiornarsi "sul campo" se non vuole limitarsi a dire che "l'alunno x va male perché non studia" oppure "non capisce" (cosa?). L'O.M. non parla di "contenuti", parla di "discipline" e io credo che nessuna didattica innovativa possa prescindere dalle "discipline". L'equivoco rimarrà per chi vorrà adeguarsi alla nuova realtà senza cambiare il tradizionale modo di procedere.

Resta il fatto che la maggior parte dei docenti hanno competenze soprattutto di tipo disciplinare. Altre competenze andrebbero sviluppate e qui passeremmo al discorso sull'aggiornamento di cui parlerò dopo.

- (prof. V. Iandiorio)

L'Ordinanza nel suo insieme ha come riferimento le insufficienze riportate dagli alunni nello scrutinio finale (su quel numero di rimandati è stato, poi, quantificato il fabbisogno finanziario), mentre avrebbe dovuto tener conto che nel corso dell'intero anno scolastico si manifestano negli alunni difficoltà nel grado di apprendimento molto spesso diverse da quelle poi rilevate ufficialmente a fine anno. Evidentemente l'azione di recupero proposta dalla normativa è intesa a rimuovere gli effetti finali, ma non le cause dell'insuccesso scolastico.

- (prof.ssa A. M. Selli)

Sembra doveroso fare una premessa. Come UILr scuola siamo assolutamente in disaccordo con una normativa che appare "frettolosa, avulsa" dal più ampio contesto rappresentato dalla secondaria superiore che necessita di interventi ben più significativi e congrui rispetto al quadro complessivo delle problematiche urgenti che si caratterizzano in questo livello di scuola.

L'O.M. n. 313 è un intervento fatto a stralcio, al di fuori della riforma ed appare frettoloso e disaggregato. Tuttavia è da ritenersi positiva la presa d'atto da parte del Ministero della P.I. della esistenza di una fascia di alunni che, particolarmente a livello di scuola secondaria superiore, presenta diffuse e talvolta gravi carenze culturali, socio-economiche, ecc. che danneggiano fortemente l'apprendimento scolastico.

Quella fascia di alunni cosiddetti borderline, che presentano disabilità di vario tipo e carenze diffuse che condizionano il rendimento scolastico - pur se non collocabili, infatti, all'interno dell'handicap e non chiedono perciò interventi in questo contesto - costituisce una popolazione scolastica di una certa entità numerica, di cui la scuola non può non tenere conto, né può limitarsi, come accade, a "bocciare".

Vanno progettati interventi di recupero, di integrazione, di sostegno all'interno della "programmazione scolastica" e vanno individuate a questo proposito "professionalità" specifiche e coerenti con le peculiarità che tali interventi presuppongono. Tali professionalità che dal nostro punto di vista debbono essere individuate all'interno della scuola (ipotizzando una "ana-grafe delle risorse") non possono essere delegate né a supplenti (senza nulla togliere a questi ci riesce difficile immaginare che diventino tout court "esperti"), né affidate ai docenti sulla base di priorità (come avviene attualmente) che non garantiscono la qualità dell'intervento, né il possesso di competenze specifiche nell'ambito del sostegno/integrazione/recupero.

D'altra parte è ormai considerevole il numero degli alunni "a rischio" che ogni anno abbandonano gli studi al primo e secondo anno della scuola superiore o che "ripetono" collezionando spesso un cospicuo numero di insuccessi.

Nel convegno sulla dislessia - organizzato dal MPI in collaborazione con l'Università - tenutosi a

dicembre 1993, a Roma, dagli stessi dati messi a disposizione dal MPI è risultato che circa il 40% degli studenti presentano difficoltà e disabilità di vario tipo che pur non caratterizzandosi nella fascia dell'"handicap" richiedono interventi specifici e mirati.

Per quanto riguarda una più specifica risposta al quesito posto crediamo che nello spirito dell'ordinanza vi sia la tendenza ad individuare il rendimento scolastico in "una o più discipline" come "emblematico" di carenze di vario tipo.

Del resto per la sua stessa natura la scuola secondaria superiore è caratterizzata dalle discipline di studio quali "percorsi", "settori" assunti convenzionalmente come rappresentativi di tutte le componenti culturali essenziali. È dunque "emblematico" l'insuccesso in una o più discipline. E l'intervento finalizzato a recuperare alcune disabilità e carenze se conserva un carattere di "trasversalità" - e cioè agisce su l'impostazione di una corretta metodologia di studio, sull'eventuale capacità di esercitare il proprio spirito critico, nonché sulla capacità di "ordinare", "sequenziare", rielaborare - può determinare un miglioramento in tutte le aree disciplinari. Vi sono capacità richieste in tutti gli ambiti disciplinari e il loro potenziamento può rivelarsi efficace rispetto al complessivo rendimento scolastico.

- (prof.ssa P. Papa]

È demagogico, per come è stato preso, il provvedimento del Ministro D'Onofrio sull'abolizione degli esami di riparazione per le scuole superiori, e molto probabilmente, per come sarà applicato, questo provvedimento finirà per creare differenze qualitative tra istituto e istituto, abbassare la qualità della scuola superiore e, in fin dei conti, danneggiare gli studenti.

Tuttavia due importanti effetti positivi da esso potrebbero scaturire. Il primo è quello di riportare dentro la scuola quello che alla scuola compete: è compito suo infatti farsi carico del problema delle difficoltà di apprendimento e trovare le soluzioni più adeguate. Il secondo è che si apre un'importante occasione per discutere in modo approfondito del problema dell'insuccesso scolastico che è il problema cruciale della qualità della scuola di massa, quello su cui falliscono tutti i sistemi formativi dei Paesi avanzati.

Occorre affrontare in modo nuovo il problema dell'insuccesso scolastico e quello del recupero. Innanzitutto si deve generalizzare e sedimentare una nuova mentalità secondo la quale è sempre possibile un recupero o perlomeno un miglioramento delle condizioni di partenza; l'apprendimento è un processo attivo del soggetto che conosce; esso va attivato con una continua interazione tra insegnante che sa e uno studente che (in relazione ai processi di apprendimento) sa fare ma spesso non sa di saper fare e quindi attiva in modo episodico e disordinato le proprie capacità senza generalizzarle o correggerle; si apprende in modi diversi e la diversità è una ricchezza e una risorsa perché ci consente di rispondere in modo differenziato a obiettivi anche differenziati; nodo centrale resta il rapporto docente/discente reso più essenziale e spogliato di quel sovraccarico di richieste a cui sono stati sottoposti i docenti negli ultimi anni. Gli insegnanti, lungi dall'essere marginali, vedono il loro ruolo diventare sempre più cruciale ma è importante che passino dalla funzione di trasmettitori alla funzione di mediatori dell'apprendimento che, per essere efficace e permanente, deve essere un processo attivo del soggetto che apprende. Le competenze necessarie per diventare dei buoni mediatori non si improvvisano e su questo sarà necessario spendere molte energie e risorse intellettuali.

Insomma, il problema dell'insuccesso scolastico non è disgiunto da quello del successo scolastico, lo sanno bene gli insegnanti che constatano oltre agli insuccessi palesi anche quelli occulti e l'abbassamento di qualità della scuola necessario per non aggravare ulteriormente la situazione. Il fallimento è solo un indicatore eclatante di una scuola che ancora sa rispondere solo a pochi, più di prima, ma sempre troppo pochi, e anche per questi le risorse non sono del tutto soddisfacenti. Forse è qui il nodo più profondo della crisi di credibilità della scuola agli occhi degli studenti che in molti e da molto tempo ci mandano dei messaggi, confusi e contraddittori, sul fatto che non si sentano protagonisti in questa scuola. Qualificare la scuola di massa implica la necessità di modificare il modo per fare scuola per tutti a partire dal modo di fare recupero.

- (prof. G. Rembado)

Non si può cogliere il senso reale della vicenda legata all'abolizione della sessione d'esami di

riparazione, se non si tiene presente come la stessa si fondi su ragioni di tipo politico che nulla hanno a che vedere con considerazioni di ordine tecnico, ovvero sulla necessità fortemente avvertita dall'ex Ministro D'Onofrio di acquisire da parte dell'opinione pubblica un consenso facile, generalizzato ed immediatamente spendibile, piuttosto che sulle motivazioni di ordine pedagogico e didattico che avrebbero dovuto e dovrebbero sostenere l'intervento riformatore. Ciò è ampiamente confermato dal fatto che lo stesso Ministro, al momento della presentazione del decreto alla fine dell'estate, aveva ormai accantonato l'idea di avventurarsi sulla strada ben diversamente impegnativa di una riforma di struttura della scuola, sulla quale si sarebbe dovuto naturalmente incamminare per l'obbligo di esercitare la delega che aveva ricevuto dalla precedente legislatura.

Altro aspetto produttivo delle tante difficoltà di ordine operativo, che l'applicazione del decreto, decaduto e già reiterato due volte, avrebbe comportato, va sicuramente individuato nel fatto che a monte del provvedimento per sua natura nuovo manca una scelta di campo altrettanto innovativa in ordine alla visione della scuola come organizzazione: l'intervento attuale è inserito in un sistema scolastico rigidamente centralizzato, mentre anticipa e al tempo stesso postula istituzioni dotate di ampia flessibilità didattica e di capacità progettuale, gestionale e finanziaria. Ne consegue che, da un lato, vi è un'esigenza, coerente con le tradizioni e con l'ordinamento della nostra scuola, di istruzioni dal centro, e che, dall'altro, la concreta realizzazione degli interventi di recupero e sostegno postula invece una libertà di movimento e di decisione tale da poter dare risposte caso per caso, costruite sui singoli bisogni.

Si riproduce anche in questa circostanza l'antico male della scuola italiana consistente nella divaricazione tra impostazione giuridico-formale e quella tecnico-professionale, con la conseguenza dell'assorbimento di energie e di attenzione nel far fronte a problemi di natura procedurale allo scopo di evitare l'insorgere del contenzioso, anziché nel corretto utilizzo di risorse finalizzate al recupero dello svantaggio e alla lotta alla dispersione.

La formulazione della domanda risente della lettura giuridico-burocratica del problema, che si rilevava come pericolo nell'ultima considerazione di carattere generale sviluppata in premessa; d'altro canto la pretesa dell'amministrazione di poter dare risposte uniformi dal centro provoca una distorsione culturale e una reazione diffusa di tipo difensivo. Per quanto si riferisce all'impostazione dell'amministrazione, la conseguenza negativa consiste nel voler costringere i problemi pedagogici nelle categorie tipiche del diritto amministrativo e cioè nelle regole e secondo logiche che le sono proprie, senza tener conto del fatto che ogni campo ha sue proprie regole non esportabili; per ciò che attiene all'atteggiamento difensivo, largamente invalso tra presidi e docenti che spesso sono spinti anche loro malgrado ad improvvisare competenze da legulei che non sono loro proprie, ciò provoca uno spostamento dell'asse problematico dallo studente alle procedure, dalla qualità della prestazione professionale ai rischi della stessa per l'operatore, sia esso capo d'istituto o insegnante, con uno scialo di risorse e ancor più con un comportamento deprofessionalizzante.

Nel merito mi pare si possa sostenere che l'insuccesso scolastico si presenta nelle forme più svariate; non mi sentirei pertanto di respingere l'ipotesi di carenze concentrate su una o più discipline: è il caso ad esempio della matematica al liceo classico, del latino al liceo scientifico, dello stesso italiano nei vari tipi di scuola, delle materie cioè che creano in alcuni studenti vere e proprie idiosincrasie se non addirittura delle fobie localizzate.

Nel tentativo di ricondurre la varietà della casistica ad una classificazione accettabilmente semplificata, si potrebbe far riferimento a due tipologie fondamentali, quella di difficoltà limitate ad un massimo di un paio di insufficienze e quella delle carenze generalizzate, per lo più non di pari livello di gravità. Si pone pertanto agli addetti ai lavori il problema delle priorità nelle scelte operative, se sia cioè preferibile dare la precedenza a studenti che presentano insufficienze diffuse oppure isolate, gravi oppure lievi. E tutto ciò non può trovare risposta solo nella realizzazione dei corsi ma richiede anche l'attivazione di iniziative di riorientamento, l'introduzione dell'istituto del credito formativo, tutte cose incompatibili con l'attuale sistema rigido dell'istruzione.

Quali corsi integrativi?

D. - Nel D.L. 29.8.94, n. 523, si parla di corsi di recupero e/o sostegno, mentre nell'O.M. 9.11.94 si parla di corsi integrativi. Sarebbe logico pensare che tale modifica nasca dall'abbandono di una prospettiva "contenutistica" del problema dell'apprendimento. Senon-ché nell'ordinanza in parola si mantiene la dicitura "una o più discipline" per le quali sono previsti corsi integrativi. Come si può risolvere questa che a noi pare una contraddizione evidente?

R. - (prof. P. D'Avolio)

Certo che c'è una contraddizione, ma essa risiede nel fatto che l'O.M. si muove tra una scuola reale e una ideale. D'altra parte bisogna riconoscere che il rapporto contenuti-abilità non si può risolvere facilmente. Nella Scuola secondaria superiore i contenuti disciplinari non vanno visti sempre come semplici "strumenti" attraverso i quali si sviluppano determinate abilità intellettive. Il rapporto contenuti-abilità è molto più complesso, ma questo non sempre è esplicito per gli stessi docenti: si va da posizioni meramente contenutistiche a posizioni "psicologistiche" tout court. Anche questa seconda ipotesi mi pare francamente inaccettabile. E allora prendendo una Scuola "normale" con insegnanti "normali", credo che la dialettica tra le due posizioni possa portare a tenere uniti i due aspetti. Così l'insegnante più avvertito sulle abilità, sugli strumenti concettuali, sugli obiettivi e le "performance" e quello più attento alle "conoscenze" potranno confrontare i loro punti di vista e impegnarsi a trovare il modo di affrontare il problema dell'insuccesso dell'alunno x, che potrà risiedere nell'incerto possesso di determinati requisiti intellettuali comuni a quelle due o più discipline. A questo punto potrebbero decidere di approntare un corso di recupero interdisciplinare oppure ricercare gli strumenti attraverso un corso di recupero tenuto da uno solo dei docenti per ovviare a carenze che sono comuni. Questo è quanto oggi già avviene in alcune realtà scolastiche d'avanguardia. Manca certo una socializzazione di tale esperienze, ma a volte ciò è anche il frutto di un disinteresse da parte di chi non ha mai sentito l'esigenza di mettersi in discussione. L'abolizione degli esami di riparazione e la necessità di programmare iniziative integrative dovrà portare a una riconsiderazione delle materie viste come compartimenti stagni. Se non altro poiché non si potranno organizzare 5 corsi di recupero o addirittura 10 (come ho sentito da parte di alcuni colleghi delle Professionali, i quali si ponevano il problema di come rispondere a esigenze di recupero quando le materie sono numerose). Personalmente ho la speranza che le esigenze organizzative faranno emergere la necessità di ricercare dapprima gli agganci pluridisciplinari e successivamente, spero, i collegamenti interdisciplinari, arrivando alla fine alle "abilità trasversali" di cui così poco si parla nelle Scuole superiori.

- (prof. V. Landiorio)

Recupero e sostegno sono termini che tendono a confondersi nella accezione comune, mentre stanno ad indicare condizioni diverse di interventi didattici. Si dice, per esempio, insegnante di sostegno e non di recupero per gli alunni in situazioni di handicap.

Il secondo decreto legge ha superato le incertezze derivate dall'uso non appropriato dei due termini, introducendo la dicitura di corsi integrativi. Non è solo questione di lessico: si vuole superare la concezione tradizionale del recupero, quello, per intenderci, affidato al docente scelto privatamente dalla famiglia dell'alunno e finalizzato al conseguimento della sufficienza delle prove scritte e orali; resta, però, l'ambiguità di fondo di un intervento che privilegia i contenuti piuttosto che tendere a rimuovere i disagi degli alunni nell'apprendimento.

- (prof.ssa A. M. Selli)

L'intervento di sostegno e/o di recupero (che non debbono essere "confusi" tra di loro) conserva un carattere integrativo rispetto al più ampio contesto scolastico. Di fatto tutti gli interventi mirati a "recuperare" alcune disabilità e/o carenze dovrebbero essere "progettati" come integrativi sia rispetto alla programmazione didattica, sia rispetto al lavoro quotidiano del resto della classe.

- (prof. G. Rembado)

La variazione terminologica tra il primo e secondo decreto, dal quale ultimo deriva poi quella adottata nell'ordinanza applicativa, è sintomo dell'approssimazione anche concettuale attraverso la quale si approciano i problemi metodologico-didattici con gli strumenti di tipo giuridico-formale. Col primo decreto (D.L. 523/94) vi era la pretesa di definire per legge in modo uniforme su tutto il territorio nazionale le modalità di intervento per affrontare l'insuccesso scolastico, con una distinzione rigida tra "corsi di sostegno, nel caso di insufficienze non gravi" e "corsi di recupero, nel caso di insufficienze rilevanti", come se queste due tipologie potessero esaurire tutte le possibili iniziative nel campo. Sarebbe come a dire che il legislatore dovesse intervenire al posto del medico per prescrivere l'aspirina o la vitamina C nella cura dei sintomi influenzali, in ciò invadendo un campo che gli è estraneo ed ignorando l'esigenza del malato di avere una terapia adeguata al suo singolo caso, definita sulla base delle conoscenze scientifiche della professione medica. Ma ciò che sarebbe risibile nei rapporti tra medico e malato è quello che normalmente avviene e senza provocare scandalo nel settore dell'istruzione.

Da questo lato ritengo sia decisamente preferibile la seconda formulazione, quella del D.L. 607/94 recepita poi dall' O.M. 313, che usa l'espressione di interventi didattici ed educativi integrativi, perché quest'ultima nella sua accezione generale consente alle scuole di individuare l'intervento più consono al singolo caso, anche al di fuori dei corsi di recupero e di sostegno.

- (prof. E. Barbieri)

Solo considerando l'attività di recupero come un fatto ordinario della programmazione è possibile superare la contraddizione tra attività curricolare e attività aggiuntiva.

Criteri di valutazione

D. - Motivo di ulteriore ambiguità ci sembra l'articolo 1, comma 6, della citata ordinanza, in quanto fissa che "i consigli di classe deliberano la promozione o la non promozione", ma senza che siano chiariti i criteri di valutazione dei "risultati conseguiti". Qual è la vostra opinione?

R. - (prof. E. Barbieri)

Che manchi completamente una cultura della valutazione nella secondaria superiore e in particolare negli estensori delle ordinanze ministeriali.

- (prof. P. D'Avolio)

Che tali criteri dovranno essere individuati dalle singole scuole. Il docente in primo luogo, se si tratta di un corso di recupero a livello disciplinare, il consiglio di classe qualora l'intervento riguardi aspetti interdisciplinari. Si rende necessario valorizzare a questo punto i "dipartimenti" già presenti in alcune scuole, vale a dire le commissioni costituite da docenti della stessa disciplina, alle quali potrebbe spettare il compito di fissare "gli indicatori quantitativi e qualitativi" di cui parla l'Ordinanza e le "soglie" di sufficienza anno per anno. In una prospettiva più lunga ogni collegio Docenti dovrebbe fissare tali parametri a livello inter-disciplinare. Utopie? Oggi certamente sì, ma è proprio per questo che io dico va accolta la "provocazione" di D'Onofrio, il quale certo non pensava a tutto ciò, ma oggettivamente ha contribuito a sollevare un groviglio di problemi. Posso dire che nel mio Liceo mi sono potuto giovare di tutto un lavoro sulle abilità trasversali, sulle griglie di valutazione disciplinare elaborate nel corso degli anni nelle sezioni sperimentali "Brocca". I docenti, se hanno degli esempi, lavorano più facilmente.

- (prof. V. Landiorio)

La valutazione finale, dopo i corsi integrativi, sarà più difficile, perché non viene meglio precisato dall'Ordinanza in che modo deve essere valutata l'azione di recupero. Se i corsi sono tenuti da personale anche estraneo alla scuola, il consiglio di classe con quali mezzi e con quali criteri valuterà la bontà o meno dell'intervento didattico? Evidentemente si confida molto sulla capacità dei consigli stessi di valutare con buon senso e con larghezza di vedute.

- (prof.ssa A. M. Selli)

L'indeterminatezza e l'ambiguità dell'O.M. cui ci riferiamo emerge anche in questo caso. Tuttavia va detto che con molta probabilità la normativa è stata volutamente lasciata generica per consentire le più ampie flessibilità possibili in questo contesto, in modo che ciascuna scuola possa garantire interventi di recupero e sostegno, pur nel rispetto delle proprie "specificità". In ogni caso la normativa fa riferimento sia alla programmazione di classe, sia a quella di istituto e, contestualmente, alla necessità di riferirsi ai piani di studio disciplinari ed interdisciplinari. Si richiede per la progettazione degli interventi tutta una articolata competenza e un ruolo prioritario dei Consigli di classe. Ciò presuppone che i criteri, gli strumenti, ecc. di valutazione siano coerenti rispetto a quelli adottati e definiti nell'ambito del Consiglio di classe e che risultino congruenti rispetto a quelli definiti ed individuati rispetto alla programmazione.

- (prof. G. Rembado)

Come si è già sostenuto sopra e per le stesse ragioni, si ritiene non debba essere competenza di un'ordinanza stabilire i criteri di valutazione dei "risultati conseguiti". Se da parte della scuola militante si può nutrire tale dubbio, ciò è la conseguenza dello sconfinamento della burocrazia amministrativa nel campo della didattica provocato da una tradizione consolidata di centralismo, che fa sembrare ovvio ciò che a dir poco è irrazionale e che ha fatto sì che la scuola fosse stata tenuta costantemente sotto tutela da parte dei burocrati ministeriali. Ciò ha portato ad una confusione anche nella individuazione di chi sono i veri tecnici della scuola, che non possono che essere

docenti e presidi, mentre spesso sono stati scambiati per tali provveditori e dirigenti ministeriali, che a pieno titolo invece sono da considerare tecnici nel campo dell'amministrazione. Ed è appena il caso di sottolineare come la qualifica di tecnico si possa estendere solo all'area specifica di stretta pertinenza delle competenze professionali. Qui sta la vera ambiguità, sulla quale c'è la necessità di fare assoluta chiarezza, e non nella mancata indicazione di criteri o di soluzioni dal punto di vista tecnico.

La necessità improcrastinabile per il perseguimento dell'obiettivo di offrire un servizio di qualità è quello di responsabilizzare i veri tecnici dell'istruzione, elevando il loro livello di competenza; di incoraggiare la scuola a decidere autonomamente, mettendole a disposizione risorse adeguate; di favorire la flessibilità operativa dei Consigli di classe, espressione dell'autonomia professionale dei docenti e delle scelte educative degli istituti scolastici.

La scuola - al suo interno il team dei docenti nei dipartimenti disciplinari e nei consigli di classe - va perciò stimolata a definire criteri con modalità autonome. Ciò non esclude ma anzi richiede che di tali criteri si dia ampia informazione all'interno di tutte le componenti.

Più in generale si può sostenere che anche in ambito scolastico si contrappongono due visioni del mondo riassumibili nel modo seguente. In base alla prima, tutto ciò che non è vietato è permesso; in base alla seconda, tutto ciò che non è richiesto non è consentito. La prima impostazione è coerente con comportamenti orientati all'innovazione, la seconda con una vocazione al coservatorismo. Da quanto fino ad ora sostenuto si ricava che solo la prima delle due tendenze può essere ritenuta produttiva di effetti positivi per la scuola.

Il ruolo delle famiglie

D. - Qual è in realtà il ruolo della famiglia, dal momento che nell'articolo 1, comma 4, della citata O.M. si parla di consigli di classe riuniti "con la sola presenza dei docenti", mentre nell'articolo 2, comma 4, si consente alle famiglie di "provvedere direttamente agli interventi necessari"? E quale dovrebbe essere?

R. - (*prof. V. Iandiorio*)

Il ruolo della famiglia risulta marginale: è destinataria di un intervento ed è obbligata ad assolverlo, anche in proprio, se non ha fiducia in quello della scuola. Come nel passato, la famiglia dell'alunno veniva informata delle carenze fatte registrare da quest'ultimo nelle discipline ed era per lo più affidato alla buona volontà e alla disponibilità dei genitori il compito del recupero.

Il rapporto della scuola con la famiglia è da rivedere e da riscoprire attraverso forme diverse di coinvolgimento. La formazione del giovane non può essere delegata esclusivamente alla scuola, ad essa debbono concorrere sia la famiglia sia la scuola nel rispetto delle loro peculiarità. Non genitori professori, né professori padri/madri.

- (*prof. G. Rembado*)

La definizione dei ruoli poggia sulla distinzione delle competenze. È pertanto necessario tenere separate quelle dei genitori da quelle tecnico professionali, peculiari di docenti e presidi. La famiglia è invece contitolare della responsabilità educativa; né giova confondere il piano tecnico che attiene alla scelta degli strumenti e delle modalità, con la partecipazione alla determinazione degli obiettivi della singola scuola, la quale è invece opportuno venga condivisa con le famiglie.

Dal diritto di queste ultime di scegliere l'indirizzo educativo che ritengono ottimale per i figli minorenni discende anche la facoltatività di frequenza dei corsi organizzati dalla scuola. Anche se tale libertà comporta un pericolo, che è quello di lasciare, almeno, per alcuni, le cose come stanno, e cioè di rinviare all'esterno della scuola la fase del recupero. Che è come dire di perpetuare il modello della scuola giudicante, anziché di quella formativa. Non si tratta di avere in testa un'idea totalizzante di agenzia educativa, perché nessuno vuole escludere il contributo di altri soggetti, ma di pensare ad un'istituzione che dalla programmazione didattica si spinga fino alla verifica dei risultati attraverso la realizzazione dell'intervento formativo, senza dare quest'ultimo in subappalto. Altrimenti sarebbe come concepire un medico che esprimesse il suo verdetto e poi rinviasse ad altro professionista della sua stessa specializzazione il paziente per la cura, salvo poi rivederlo per valutare se l'esito della malattia fosse fausto o meno.

Se si negasse questa impostazione, la scuola pubblica arriverebbe alla socializzazione degli utili e alla privatizzazione delle perdite.

Essa, invece, deve provvedere direttamente al disavanzo formativo attraverso le competenze di cui è portatrice, salvo naturalmente il diritto dei genitori di scelta e di concorso nella determinazione degli obiettivi. Tale facoltà le famiglie non eserciterebbero comunque anche nel caso di una loro diretta partecipazione ai lavori dei consigli di classe al momento della individuazione delle modalità tecniche di intervento per garantire il recupero (O.M. 313, art. 1, comma 4), perché in quella sede dovrebbero prevalere esclusivamente le competenze tecniche; ma ancor meno nell'altro caso dell'affidamento del minore alle cure di un esterno, che per lo più deciderebbe sul come intervenire in assoluta solitudine e cioè al di fuori di un team (O.M. 313, art. 2, comma 4). Alle famiglie tocca il compito di esprimere in rappresentanza del minore il bisogno educativo e a loro resta il diritto di valutare l'efficacia dell'intervento.

- (*prof. P. D'Avolio*)

L'individuazione delle situazioni di difficoltà va fatta dai docenti, senza escludere, anzi promuovendo, incontri e scambi di conoscenze con la famiglia. Io ritengo che l'esito dell'analisi scaturita dal Consiglio di classe vada comunicato agli alunni e genitori, insieme alla tipologia di intervento deliberata. A questo punto, se la famiglia decidesse di provvedere autonomamente, avrebbe in mano gli elementi per approntare le giuste misure.

- (prof. E. Barbieri)

Alla famiglia è riconosciuto solo un diritto generico di partecipazione come condizione per la legittimazione di una procedura. In effetti i diritti degli studenti e delle famiglie non trovano riscontro nella realtà della vita scolastica.

Una scuola delegittimata?

D. - Ci sembra che la possibilità prevista dall'articolo 2, comma 4, della già citata O.M., di organizzare le attività integrative sia nella scuola che demandandole alle famiglie, introduca una sperequazione nel trattamento del disagio scolastico, con il rischio di una parziale delegittimazione del ruolo della scuola. Non verrebbe così vanificato lo spirito della stessa O.M., per la quale la scuola deve porsi in grado di risolvere il problema della dispersione scolastica al proprio interno?

R. - *(prof. E. Barbieri)*

È la dimostrazione che i corsi di recupero sono concepiti come ripetizioni fatte a scuola. Se non si riconduce questa attività alla programmazione ordinaria e non si prevede una promozione (con l'obbligo di frequenza) di alcuni corsi all'inizio dell'anno successivo, l'eliminazione degli esami di riparazione si tradurrà o in un aumento della selezione o in un abbassamento dei livelli formativi.

- *(prof. P. D'Avolio)*

Concordo pienamente con quanto si dice, ma ancora una volta devo richiamarmi alla realtà attuale. Esageriamo la portata del D.L. (ma io dico anche del d.d.l.) se ritenessimo che la dispersione scolastica si possa risolvere solo all'interno della Scuola. Ma anche riferendoci a situazioni ben precise di disagio scolastico, il superamento della dispersione richiederebbe un altro modo di far scuola che si incomincia a intravedere nelle esperienze della Scuola dell'obbligo. Il fatto di aver previsto o consentito "interventi privati" è un compromesso e un riconoscimento di quanto già avviene, da sempre direi. Finalmente avremo la emersione legale delle "lezioni private"? Lo spero.

- *(prof. V. Iandiorio)*

Sulla sperequazione nella scuola molto si è discusso e non da oggi. La scuola, a mio parere, non deve avere di se stessa una visione totalizzante, ma deve lasciare spazio anche alla responsabilità delle famiglie nell'educazione dei figli e nel provvedere ad essi, secondo le possibilità, nei casi di bisogno. Se consideriamo la famiglia come una risorsa, il compito della scuola sarebbe quello di utilizzarla in modo ottimale.

La risoluzione dei problemi della dispersione scolastica passa attraverso una scuola diversa, una scuola che insegna a studiare, che motivi gli adolescenti allo studio, che dia ad essi gli strumenti culturali per capire la realtà, non schemi interpretativi precostituiti.

- *(prof. G. Rembado)*

Si è già riconosciuto al punto precedente il diritto costituzionalmente garantito dalle famiglie di scelta dell'indirizzo di studi, che implica in qualsiasi momento anche quello di affidare il minore ad interventi di esperti esterni. L'ammissibilità di una o più alternative ritengo possa essere considerata utile anche alla componente tecnico-professionale della scuola stessa, che altrimenti correrebbe il rischio di chiudersi in una nicchia di totale autoreferenzialità. Si è anche al contempo già sostenuto che è di gran lunga preferibile che l'intero processo formativo avvenga all'interno della scuola pubblica, che deve essere in grado di seguire tutte le tappe della sua "produzione". La sua riqualificazione richiede il passaggio dalla scuola dei programmi a quella della valutazione, dalla valutazione dell'alunno a quella dei risultati e ciò comporta l'organizzazione al proprio interno del recupero e dei corsi di riorientamento.

Ma tutto quanto sopra non esime dalla necessità della verifica dei risultati dell'intervento integrativo, in qualsiasi modo lo stesso sia stato praticato, la quale deve essere affidata allo stesso soggetto cui compete normalmente (docenti e/o consiglio di classe nella sua composizione ordinaria); ciò non tanto allo scopo di evitare una possibile delegittimazione del ruolo della scuola, cosa che potrebbe rispondere ad un interesse particolaristico della corporazione degli addetti ai lavori, quanto allo scopo di sfuggire al pericolo di una dequalificazione degli studi, che va invece nell'interesse generale del Paese.

La scuola che programma non coincide con la scuola che non seleziona. Bisogna evitare questa semplificazione, che può diventare un alibi per tutti: per gli operatori incapaci di

provvedere al recupero, i quali, privati dello strumento degli esami di riparazione, potrebbero trovar comodo arrivare a promozioni generalizzate; ma anche per gli studenti e per le loro famiglie, che potrebbero vedere negli interventi integrativi un lasciapassare assicurato, indipendentemente dai risultati conseguiti. Il vero indicatore del successo del singolo istituto, in relazione alla programmazione e alla organizzazione delle iniziative di recupero, non sta nel tasso delle promozioni all'anno successivo, ma nella verifica delle abilità e delle conoscenze realmente conseguite da parte dell'alunno. La scuola non viene delegittimata solo se corrisponde agli obblighi della sua funzione, che è principalmente quella della elevazione del livello di istruzione delle nuove generazioni.

Il ruolo degli studenti

D. - Cosa pensate sull'assenza della componente studentesca nei progetti relativi alle attività integrative, componente che altrove (vedi schema D.L. dell'autonomia scolastica) viene invece indicata come centrale nella programmazione didattica?

R. - *(prof. V. Iandiorio)*

Spesso gli studenti risultano più che gli assenti, gli esclusi. Se alla scuola si riconosce il ruolo di formazione culturale dei giovani, è corretto che questi partecipino alla fase di programmazione delle attività didattiche, avendo ben chiaro che quanto si predispone andrà verificato e valutato dal docente e dal consiglio di classe e dagli organi collegiali.

Quello della scuola è un servizio alquanto diverso dagli altri servizi. Gli alunni infatti sono i destinatari di esso e nello stesso tempo una sua componente essenziale. Mi sembra, si perdoni il confronto, dovrebbe accadere un poco come accade tra il medico e il paziente; se il paziente collabora e il medico è bravo, la diagnosi dell'eventuale malanno sarà corretta e la terapia appropriata. La decisione e la responsabilità sono però del medico curante. Così nella scuola.

Gli studenti hanno bisogno di riferimenti sicuri e chiedono comportamenti giusti ed esemplari ai loro insegnanti e una competenza professionale valida.

- *(prof. P. D'Avolio)*

Ferme restando le competenze dei Consigli di classe e dei docenti ritengo bisognerebbe coinvolgere gli studenti nella fase organizzativa anche perché sono proprio loro poi a dover frequentare i cosiddetti "corsi di recupero". Questo è il minimo giacché non si può pensare ad un recupero effettivo delle difficoltà del singolo studente se questi non diventa soggetto e non semplice destinatario dell'intervento. Ciò vale, o meglio dovrebbe valere, sempre. Starà in questo caso agli studenti rivendicare quanto l'O.M. non ha previsto, a meno che non siano gli stessi OOCC a prevederlo. D'altra parte se l'O.M. non lo prevede certamente non lo esclude e quindi sta ancora una volta alla sensibilità dei singoli Collegi deciderlo.

- *(prof. G. Rembado)*

Si è già detto, a proposito delle famiglie, della necessità di distinguere le competenze tecnico-professionali dalla partecipazione alle scelte e dalle decisioni conseguenti e ciò che vale per i genitori vale anche per gli studenti. Per questi ultimi il coinvolgimento diretto nell'intervento educativo richiede un livello elevato di consapevolezza nella individuazione delle modalità e dei criteri didattici, una condivisione degli obiettivi, il rispetto più pieno della libertà di apprendimento. Unicamente dal complesso di questi fattori può derivare la motivazione allo studio ed il successo scolastico. Perciò, a mio avviso, non c'è alcuna contraddizione interna nel tener separate professionalità dei docenti e centralità dello studente, essendo la prima il mezzo e potendosi garantire la seconda solo con un servizio di qualità che passa anche attraverso una costante e continua elevazione del livello di professionalità di tutti gli operatori della scuola.

La centralità dello studente, con la cui enunciazione si apre il documento sull'autonomia delle scuole del 30 settembre 1994, si salvaguarda con il passaggio dalla scuola dei programmi a quella della programmazione, in quanto la prima è orientata alle discipline, mentre la seconda è costruita sull'alunno.

Solo una scuola che offra un servizio di qualità, mettendo a disposizione livelli adeguati di professionalità, pone al centro lo studente e non già quella che lo distrae con la moltiplicazione delle sedi della partecipazione, senza tener conto della sua effettiva possibilità di intervento, o lo illude e lo vezzeggia ma non gli offre occasioni di crescita culturale.

- *(prof. E. Barbieri)*

Purtroppo l'assenza della componente studentesca riguarda di fatto tutta la programmazione. Nel nostro sistema scolastico e universitario gli studenti sono privi di diritti.

La dispersione scolastica

D. - Nella migliore delle ipotesi gli interventi integrativi previsti dall'O.M. dovrebbero servire a tamponare il fenomeno della dispersione scolastica particolarmente alta nel biennio della superiore; tuttavia i giovani che lasciano la scuola non lo fanno per carenze più o meno gravi in "una o più discipline", bensì per un disagio pressoché totale verso la scuola come istituzione. Cosa si può fare nei confronti di questo problema?

R. - (prof. G. Rembado)

C'è sicuramente l'esigenza che la scuola sia costruita sui bisogni degli studenti e non già viceversa; ma oggi spesso avviene il contrario. La secondaria superiore, pur offrendo una vasta gamma di indirizzi, privilegia lo studio teorico e l'esercizio del pensiero astratto; in tal modo respinge tutti coloro che non dimostrano in età scolare attitudini di tal genere.

Cosa dovrebbe fare invece? Dovrebbe considerare di pari dignità la formazione di tipo teorico generale e la cultura del lavoro, offrire ampie opportunità agli studenti nell'uno e nell'altro ambito di istruzione, dare autonomia alle scuole di costruire curricula funzionali alla domanda d'istruzione ed introdurre l'istituto del credito formativo per assicurare con facilità il passaggio da un percorso all'altro in coerenza con lo sviluppo della personalità dell'allievo. Solo in tal modo si potrà sentire la scuola non come una istituzione estranea, ma piuttosto come l'ambito naturale in cui sviluppare le proprie capacità e in cui trovare occasioni di reale socializzazione, intesa nel contempo come stimolo e come portato della crescita comune sul piano intellettuale e su quello culturale.

Si dirà che tutto ciò è facile in teoria ma assai difficilmente realizzabile in concreto, il che è certamente vero fino a quando non si daranno alle scuole capacità decisionali in merito alla didattica e alla progettazione di istituto, valorizzando le risorse professionali che in esse esistono.

- (prof. V. Landiorio)

Le carenze non sono quasi mai in una sola materia, ma riguardano l'insieme di esse. È la manifestazione di un disagio nell'apprendimento.

In questi ultimi anni si è intervenuti con progetti specifici per stimolare la creatività del giovane e impedirne la dispersione. Questo fatto se da un lato ha prodotto una miriade di iniziative e ha dato sfogo al manifestarsi di tante qualità nascoste nei giovani, dall'altro non ha prodotto sempre gli effetti sperati anche nell'apprendimento delle discipline curricolari. La dicotomia è evidente; le attività extracurricolari sono opzionali. Non bastano evidentemente le attività extrascolastiche a produrre una scuola nuova e diversa dall'attuale; va adeguato, se non proprio cambiato, il modo di situarsi dell'azione didattica.

- (prof. E. Barbieri)

Ridare senso alla scuola, superando la concezione di luogo per la trasmissione delle conoscenze, trasformandola in occasione per una acquisizione della capacità di interpretazione delle stesse. Rimettendo quindi al centro il processo d'insegnamento/apprendimento piuttosto che quello d'insegnamento/valutazione.

- (prof. P. D'Avolio)

Sarebbe facile rispondere: bisogna fare la Riforma. Ma so che non basta dirlo e soprattutto non bastano le Riforme calate dall'alto. Ci vuole un diverso atteggiamento nella Scuola per capire questo disagio e prevenire le conseguenze. Uno dei temi di cui tanto si discute è per esempio quello della *continuità*, che dovrebbe essere a mio parere soprattutto continuità metodologica-didattica (con l'adeguamento certo dei metodi all'evoluzione del discente). Io ritengo che un preside debba concentrare il massimo dell'attenzione sugli alunni del primo anno, seguendo e consigliando i docenti, promuovendo iniziative socializzanti (ad esempio i progetti accoglienza), impostando una programmazione iniziale seria (con prove d'ingresso a cui seguano corsi di recupero immediati), e tenendo i contatti con le scuole di provenienza, soprattutto nei casi più a rischio. Infine la cosa più difficile: riuscire a comunicare ai ragazzi il senso dell'istruzione e della

formazione come elementi fondamentali per il loro sviluppo intellettuale ed umano.

L'aggiornamento dei docenti

D. - Ci sembra che l'ottica con la quale l'O.M. ritiene di poter affrontare il problema degli esami di riparazione (la cui finalità didattica è effettivamente dubbia) sia molto parziale, poiché trascura di considerare i problemi della formazione ed aggiornamento degli insegnanti nonché il problema della valutazione. Qual è la vostra opinione?

R. - *(prof. G. Rembado)*

Sull'eziologia del provvedimento di D'Onofrio e sulle conseguenze negative che ne derivano si è già espresso sopra un giudizio complessivo; una di queste è quella di non aver pensato ai riflessi di ordine metodologico e di tipo professionale. È difatti fin troppo scontato affermare che non si dovrebbe pervenire a nessuna riforma senza aver preventivamente formato gli operatori, ma è ormai consolidata tradizione nel nostro Paese quella di non dare nessuna preparazione specifica ai docenti. Li si nomina e li si getta in aula, dove non hanno di meglio da fare se non riprodurre il modello degli insegnanti che essi stessi avevano avuto da studenti. In questo caso il problema è ancora più grave, perché il loro modello di riferimento si rifa ad un ordinamento dotato dello strumento degli esami di riparazione e ad una scuola prevalentemente giudicante, nella quale il problema del disavanzo formativo era respinto all'esterno ed in cui il professore apprezzato era quello che impiegava gran parte del suo tempo ad interrogare e la parte restante a fare lezioni di tipo frontale. Il docente in servizio oggi ha pertanto un duplice deficit formativo, quello della formazione iniziale e quello della imitazione di un modello non più adeguato alle esigenze della scuola attuale. Stessa considerazione si può fare nel campo della valutazione, nel quale si dovrebbe passare da una valutazione di tipo meramente accertativo ad un'altra di tipo formativo. Tutto ciò richiede almeno due interventi fondamentali; il primo dovrebbe essere un investimento straordinario nel campo della formazione e il secondo l'introduzione della cultura della ricerca didattica, che si può fare solo sul campo, e cioè a scuola, sia pure con il concorso degli istituti universitari.

- *(prof. E. Barbieri)*

Credo di aver già risposto implicitamente. È giusto però rilevare che per un ripensamento del ruolo della scuola occorra partire dalla formazione degli insegnanti. Oggi tale formazione si caratterizza soltanto per gli aspetti disciplinari. Le competenze metodologiche-didattiche, il saper fare (programmare, organizzare, valutare) e il saper essere (comunicare, motivare) sono assenti nei percorsi formativi e nel reclutamento degli insegnanti.

- *(prof. V. Landiorio)*

I cambiamenti nella scuola sono lenti e talvolta impercettibili. Essi avvengono, a mio parere, quando un elemento dall'esterno della scuola viene a sconvolgere uno stato di equilibrio. Importante è che l'elemento esterno sia recepito e diventi parte del sistema.

L'abolizione della sessione autunnale ha sconvolto uno stato di equilibrio perché costringe le entità scolastiche a riproporre il proprio ruolo, a rivedere il rapporto con le famiglie, con gli alunni, a impostare nuovi criteri valutativi...

Gli insegnanti debbono ritrovare una nuova dimensione, capire le esigenze emergenti, riproporsi. Per restare ai corsi integrativi, le difficoltà nascono proprio dal fatto che non è più possibile realizzare il recupero nelle forme tradizionali. Il docente incaricato del recupero è portato a ripercorrere con l'alunno le stesse strade percorse nella lezione tradizionale, mentre è indispensabile intraprendere nuovi percorsi per conseguire lo scopo. Il recupero insomma non deve essere una questione di quantità di ore impiegate nell'azione didattica. Non è dimostrato, per esempio, che cento esercizi di traduzione dal latino siano più efficaci di dieci soltanto.

- *(prof. P. D'Avolio)*

Penso che a volte l'inciampare in un problema sia la molla più importante per "aggiornarsi". La mia esperienza mi dice che sui problemi di valutazione gli insegnanti sono molto sensibili.

Occasioni di aggiornamento non mancano. Purtroppo si aggiornano sempre i più motivati e i più attenti alle problematiche educative. Con l'abolizione degli esami di riparazione forse le motivazioni aumenteranno e io spero riusciremo a coinvolgere anche i più restii. Ho più fiducia nel gradualismo e nella convinzione che nell'"aggiornamento coatto" o nelle schede di valutazione calate dall'alto. Stiamo vedendo cosa succede nelle scuole elementari e medie. Nell'istituto dal quale provengo (Liceo Scientifico) insieme a un gruppo di docenti abbiamo elaborato una scheda sperimentale, che è stata adottata dapprima dai docenti più motivati e poi data la sua semplicità, oltre che la sua validità sul piano dell'analisi della valutazione, è stata adottata anche da altri.

Formazione in servizio

D. - L'O.M. lascia la più ampia libertà nei criteri di organizzazione degli interventi didattici ed educativi integrativi (viene non a caso abbandonata la dizione "corsi di sostegno e recupero" presente nel D.L. 29.8.94). Pensiamo che tali interventi avrebbero maggiore efficacia se attuati non per materie, ma trasversalmente, cioè per metodologie di studio. Poiché è nota la carenza di iniziative nel campo della formazione in servizio, cosa si può fare per rendere operativa la legge n. 341 del '90 che prevedeva interventi in tal senso?

R. - (*prof. E. Barbieri*)

Non saprei rispondere. Rilevo soltanto che l'Università è restia ad attivare la formazione prevista dalla L. 341/90. Probabilmente perché non è funzionale ai suoi interessi e perché i due sistemi sono totalmente autoreferenziali. E un problema di volontà politica cui è difficile sopperire con altri interventi.

- (*prof. G. Rembado*)

Uno dei pregi, forse il principale, dell'O.M. è quello di lasciare ampia libertà alle scuole relativamente alla scelta degli interventi di recupero del disavanzo formativo. Né sarebbe ipotizzabile il contrario, data la varietà dei casi, per cui qualsiasi raccomandazione o ricetta preconfezionata rischia di non potersi calare nel contesto o di non essere realizzabile. Ritengo pertanto che su di un piano teorico si possa parlare, anche se con qualche forzatura, solo di iniziative praticabili e di altre meno. In questa logica non mi pare possa stabilirsi una graduatoria degli interventi possibili. Conviene pertanto lasciare ai consigli di classe la responsabilità della scelta, ad esempio, tra le discipline che nell'esperienza della scuola si sono rivelate particolarmente a rischio e quelle a cui si attribuisce comunemente valenza formativa più ampia, tra interventi destinati alle classi del biennio, ove più elevato è il tasso di abbandoni, o a quelle successive. Altrettanto si può dire relativamente a corsi organizzati per singole discipline o aree pluridisciplinari oppure ad interventi su tematiche trasversali. Ognuna di queste soluzioni presenta connotati positivi ed altri negativi da valutarsi caso per caso e nessuna è migliore in sé.

Nell'alternativa tra interventi disciplinari ed altri trasversali, in particolare sul metodo, mi pare si possa aggiungere che non esiste metodologia che prescindia dai contenuti delle materie e viceversa, e che pertanto i due interventi, più che alternativi, possono essere considerati complementari.

Il problema sarà ovunque quello delle risorse scarse in relazione all'elevato numero degli aventi diritto e della conseguente necessità di fare scelte rigorose sulla base dei bisogni reali.

Sulla L. 341/90, oltre ad esprimere disapprovazione per i tanti fenomeni come questo di mancata applicazione della norma da parte delle autorità competenti, si dovranno trovare strumenti di pressione sull'esecutivo, ma anche sulle Università la cui distanza ed indifferenza rispetto alla scuola militante è una delle cause non secondarie di dequalificazione del servizio della formazione nel nostro Paese.

- (*prof. V. Iandiorio*)

Sono due "filosofie" del recupero che si incontrano. Una punta a far acquisire all'alunno quelle nozioni che non ha assimilato bene durante le lezioni auricolari; l'altra cerca invece di rimuovere le ragioni di un malessere che è più evidente e marcato in alcune materie, ma che in sostanza le pervade tutte. Recuperare il ragazzo alla scuola, allo studio, questo dovrebbe essere alla base dell'intervento didattico di recupero. Ogni adolescente è una persona che si sta formando, ma che possiede una sua volontà, sue proprie capacità, suoi interessi; occorre saper fare emergere quanto di meglio ciascun alunno ha e può dare.

La formazione dei docenti

D. - L'attuazione di interventi integrativi, anche in orario pomeridiano, va nella direzione di una scuola a tempo pieno. Come pensare che tale carico di lavoro (anche qualitativamente nuovo) possa essere espletato da insegnanti per i quali non è a tutt'oggi prevista alcuna formazione specifica post-laurea, nonostante tale formazione fosse esplicitamente prevista già dal D.L. 477 del 1973 che stabiliva in via di principio che la formazione di tutti gli insegnanti dovesse essere "universitaria completa"?

R. - (prof. G. Rembado)

Vi è pressoché unanime consenso sulla necessità di provvedere ad una formazione più completa degli insegnanti, come pure generalizzato è il giudizio negativo sulla mancata attivazione della formazione specifica post-laurea. Ma questo limite non deve diventare un alibi per bloccare l'innovazione nella scuola. Anche perché da qualche parte è pur necessario cominciare.

Personalmente sono contrarissimo alla tendenza ad individuare cause ostative del cambiamento nell'assenza di circostanze od interventi, che si ritengono prioritari, anche perché tali ragioni, ancorché logicamente sostenibili, spesso mascherano un atteggiamento di difesa dell'esistente e di chiusura preconcepita al nuovo.

Persine nel caso di specie - e non paia in contraddizione con quanto sopra argomentato circa l'opportunità di iniziare il processo riformatore dall'autonomia delle scuole anziché da questo provvedimento - ritengo sia preferibile aver intrapreso la strada della riforma, perché ciò è sempre meglio di niente: da questa angolazione appare quindi apprezzabile il D.L. ormai reiterato due volte e l'O.M. applicativa, anche se diverso e migliore avrebbe dovuto essere il percorso da seguire, in particolar modo, come già si è detto, relativamente al punto di partenza.

Un provvedimento di questo tipo, pur censurabile sotto tanti profili, ha comunque suscitato un dibattito e sollecitato risposte a problemi che altrimenti in certi istituti non sarebbero mai stati affrontati.

- (prof. E. Barbieri)

Vale la risposta precedente. C'è inoltre da dire che interventi integrativi pomeridiani sono impensabili in istituti che fanno già 40 ore settimanali. Occorre riformare i piani di studio e articolare diversamente il calendario scolastico.

- (prof. V. Landiorio)

Non vorrei sembrare eccessivo, ritengo, però, che quella dei docenti è una formazione *inferi*, perché deve continuamente adeguarsi ai mutamenti della società. Un rapporto non episodico per l'aggiornamento con i centri universitari, tanto per le materie specifiche, quanto per quelle di indirizzo più generale, andrebbe costituito dai singoli istituti. Potrebbe anche questo essere un aspetto importante dell'autonomia scolastica: ogni istituto gestisca a seconda delle proprie esigenze l'aggiornamento e la formazione dei docenti.

La diffusione delle esperienze didattiche

D. - Ogni progetto di "autonomia" che trascuri la valorizzazione e la conoscenza documentata e diffusa delle esperienze già in atto si traduce in un progetto dal valore cartaceo. Non ritenete che sia opportuno rendere pubblici i risultati delle sperimentazioni già collaudate il cui contributo viene sistematicamente ignorato nella fase propositiva?

R. - (*prof. G. Rembado*)

Sicuramente non si può negare l'opportunità di co-noscere-laddove ci siano e non sono numerose né tutte particolarmente significative- le esperienze maturate nello specifico settore, nella sostituzione cioè della sessione di esami di riparazione con appositi corsi o altre iniziative organizzate dalle scuole.

Non si deve però dimenticare, per non coltivare aspettative eccessive, che non è ricavabile dalle sperimentazioni il profilo dell'"autonomia". Queste ultime sono state realizzate in regime autorizzatorio ed hanno avuto finalità diverse. Il DPR 419/74 che le ha istituite era orientato alla anticipazione delle riforme, all'innovazione di sistema, all'introduzione di nuovi curricula (è il caso, per esempio, della massisperimentazione ad indirizzo linguistico, che ha riempito un vuoto nel nostro ordinamento scolastico), mentre l'art. 4 della L. 537/93 sull'autonomia delle scuole ha puntato sull'autonomia di ricerca e sviluppo e quindi sulla crescita del singolo istituto e sulla valorizzazione professionale dei suoi addetti.

In quest'ultimo provvedimento legislativo c'è un totale cambiamento di concezione istituzionale e gestionale, relativamente alla quale non si possono rintracciare in Italia precedenti rilevanti, ma che può rappresentare il punto di attacco per affrontare anche le problematiche di merito, nel quadro della didattica della programmazione, che possono dare gli strumenti ed il mestiere che oggi mancano all'interno delle nostre istituzioni.

- (*prof. E. Barbieri*)

La domanda è retorica e la risposta positiva è scontata per gli addetti, ma non per i "decisori" politici.

- (*prof. P. Landiorio*)

Gli istituti secondari mancano in generale di una memoria delle proprie esperienze maturate negli anni. Occorre mettere in atto quello che viene richiesto per l'approvazione dei progetti sperimentali: la pubblicità delle esperienze realizzate. È importante che gli istituti, ogni istituto, diano, senza timori di confrontare la propria con l'esperienza degli altri, notizia di quello che realizzano.

Il progetto educativo di istituto potrebbe essere un utile mezzo di scambio e di comunicazione di esperienze.

- (*prof. P. D'Avolio*)

Niente da eccepire. Concordo in pieno.

Scuola e mondo del lavoro

D. - Lo schema di decreto legislativo sull'autonomia scolastica, reso pubblico il 30.9.94, prevede una più larga integrazione tra mondo della scuola e mondo del lavoro. Poiché è nota la rapida trasformazione tecnologica che caratterizza la nostra società postindustriale, quali iniziative si intende mettere in atto per l'aggiornamento continuo degli insegnanti in servizio? Non è forse vero che solo in presenza di iniziative di questo tipo si possano prevedere dei P. E. I. (Progetti Educativi d'Istituto) in grado di realizzare la suddetta integrazione che altrimenti sarebbe risolta solo a livello di collaborazione tra competenti Ministeri (P.I., Università e Ministero del Lavoro)?

R. - *(prof. G. Rembado)*

Colmare lo iato tra il sempre più rapido sviluppo delle conoscenze e le metodologie didattiche, che è come dire gettare un ponte tra il mondo esterno e la scuola, non è solo utile ma è anche urgente e necessario. Le strade possibili sono certo numerose sul piano della proposta. Per conto mio ne ritengo fondamentali e non più procrastinabili almeno due.

In primo luogo credo si debba introdurre nella scuola e fra i suoi operatori la cultura dell'innovazione, che sola può garantire il continuo adeguamento dell'offerta formativa ai sempre accresciuti bisogni espressi dalla domanda e ciò può essere supportato a livello di singolo istituto dalla ricerca didattica applicata in funzione dello sviluppo.

Non credo invece alle deleghe rilasciate in bianco a questo o quel Ministero, compresi quello dell'Istruzione e dell'Università. Penso piuttosto che potrebbero svolgere da questo lato un ruolo significativo, quali luoghi della formazione in servizio, le associazioni professionali dei docenti, sottratte a qualsiasi ipotesi di tipo ideologico o sindacale e restituite alla loro essenziale funzione di supporto tecnico alla crescita della professionalità.

- *(prof. E. Barbieri)*

La scuola non potrà mai stare al passo con le modifiche che si determinano nel mercato del lavoro per effetto dell'innovazione del mondo della produzione e non è neppure il suo compito. La scuola deve fornire una solida formazione di base che consenta successivamente di acquisire e modificare lo specifico professionale. Occorre un diverso rapporto tra scuola, formazione professionale, tra questa e mercato del lavoro. Questo non significa che la scuola non si debba aprire ad altre esperienze, ma occorre essere consapevoli che questo non risolve il problema di un diverso rapporto tra scuola e lavoro.

- *(prof.ssa A. M. Selli)*

Prevedere delle forme di collaborazione/sinergia/interazione tra mondo della scuola e mondo del lavoro consente comunque implicitamente l'aggiornamento dei docenti.

Viene messo in atto un processo di "trasferimento" di competenze tra i due mondi e si favoriscono in tal modo forme di "aggiornamento" continue.

È inoltre da ipotizzare un aggiornamento "progettato" e organizzato dai Collegi dei docenti che nasca come espressione di "bisogni" specifici cui bisogna dare più ampio ed attento spazio e strumenti, anche economici, perché le singole scuole possano "gestire" in proprio tali forme di aggiornamento/autoaggiornamento.

Bisognerà poi trovare modalità e criteri di valutazione/verifica perché si riconosca ai singoli docenti quell'autoaggiornamento che si specifica come risposta ai bisogni che si manifestano ed esplicitano in relazione al loro lavoro quotidiano.

- *(prof. V. Landiorio)*

L'esperienze in questa direzione sono parecchie. Il rapporto con il mondo del lavoro non va interpretato esclusivamente come ricerca di sbocchi di impiego futuro o di avviamento alla professione. Devono, invece, confrontarsi due organizzazioni complesse, scuola e fabbrica/servizi,

che possono tra loro interagire e trarre indicazioni per un ottimale impiego di risorse umane e di mezzi.

L'autonomia scolastica

D. - L'O.M. si muove nella prospettiva di una autentica autonomia didattica nel campo del recupero scolastico, mentre lo schema di decreto legislativo sull'autonomia riafferma (vedi la parte III sulle funzioni e l'ordinamento del Ministero) il ruolo centrale dell'Amministrazione nella definizione degli obiettivi (punto b) e nella definizione dei programmi (punto d). Come è pensabile poter conciliare l'una e l'altra?

R. - (*prof. P. D'Avolio*)

Io penso che l'autonomia bisogna conquistarsela. La difficoltà maggiore non sta nei vincoli ministeriali o nelle leggi (certo che esistono, eccome!), ma perché non parliamo anche di una certa visione della professione docente, avallata talvolta purtroppo dalle OOS, che considera l'insegnante della superiore come un "professionista a ore"? Nella mia esperienza e di docente e di preside raramente ho incontrato ostacoli burocratici nelle proposte di innovazione. In genere ho trovato colleghi che o non condividevano i miei progetti o mettevano in luce le difficoltà, le incongruenze, i rischi. Poche volte tali critiche miravano a migliorare il progetto in modo da renderlo attuabile. L'autonomia didattica è una grande scommessa ma quante scuole riusciranno a realizzarla. Non vorrei essere tacciato di... ma io credo che molti colleghi la temano. In questo il Ministero e le Direzioni centrali hanno dei validi alleati.

- (*prof. V. Landiorio*)

Ritengo che l'autonomia didattica sia già contenuta nei decreti delegati del 1974. Le incertezze, la paura del nuovo, la pigrizia hanno finito con il tarpare le ali al dettato legislativo. Sul piano amministrativo, invece, si sono riscontrate difficoltà. Non si può amministrare una scuola senza un valido supporto di competenze specifiche, né si può contare sempre sulla disponibilità volontaria di pochi docenti e di genitori.

Andrebbe scissa, come è in altri Paesi d'Europa, la funzione del capo d'istituto tra quella didattica e quella amministrativa-contabile, che andrebbe affidata ad altro soggetto diverso dal preside o direttore didattico.

Il potere centrale, invece, serve di indirizzo e di controllo sulle attività dei singoli istituti.

Qualche riflessione sulle croniche e sempre ostentate deficienze finanziarie. Le risorse è vero sono poche, ma è anche altrettanto vero che gli istituti sono lenti, molto lenti nell'impegnarle. Si pensi che per spendere un contributo straordinario per acquisto di materiale didattico si impiegano anche degli anni.

- (*prof. G. Rembado*)

Se si facesse un confronto tra l'intervento di abolizione degli esami di riparazione e il documento D'Onofrio sull'autonomia didattica, non si ravviserebbero, a mio avviso, gravi contraddizioni o squilibri. Entrambi trovano la propria legittimazione nell'accoglimento dei principi dell'autonomia e sono ispirati alla stessa *ratio*. Il problema nasce piuttosto dal fatto che il presupposto ineliminabile per la soppressione degli esami di riparazione avrebbe dovuto essere la riforma di struttura che avrebbe offerto il quadro concettuale di riferimento anche per le iniziative di recupero delle scuole, laddove ueste ultime, inserite nel contesto della rigidità dell'attuale sistema centralizzato, sono difficilmente attuabili, a meno che non le si tratti come un adempimento meramente formale da compiere senza puntare al miglioramento dei risultati. Altro discorso si dovrebbe fare se il termine di confronto fosse la sezione del documento D'Onofrio sul riassetto del Ministero e dell'amministrazione periferica, per la quale sbiadiscono fino a perdere i loro connotati i principi ispiratori dell'autonomia, creando all'interno del documento stesso incongruenze ben difficilmente sanabili. Ma questa è tutta un'altra storia.

- (*prof. E. Barbieri*)

Sono inconciliabili.

Quale ruolo del Ministero?

D. - È ragionevole pensare che se si vuole riformare la scuola nel senso dell'autonomia bisognerebbe riconoscere un nuovo ruolo al Ministero, non più come centro direttivo ma come fornitore di servizi, oltre che punto di riferimento per il controllo, il coordinamento e l'orientamento. È quindi opportuna una ridefinizione del ruolo del Ministero?

R. - *(prof. E. Barbieri)*

È una condizione preliminare e necessaria, anche se non sufficiente. Per non abbandonare la scuola a se stessa occorre attivare sedi di promozione e supporto alla didattica e istituire un servizio nazionale di valutazione.

Il ruolo del Ministero deve essere ridotto al minimo indispensabile.

- *(prof. V. Landiorio)*

Non è semplice modificare una struttura quale quella del Ministero della P.I. L'esperienza di riforme di altri ministeri ci dimostra che qualsiasi ipotesi va calata nella realtà che con questa deve confrontarsi. Per quanto riguarda la Pubblica Istruzione va ripensata tutta la struttura intermedia tra il singolo istituto e l'autorità centrale. Consigli scolastici provinciali, Provveditorato, Distretti... dovrebbero coadiuvare l'attività delle singole unità scolastiche.

- *(prof. G. Rembado)*

Pienamente d'accordo. L'attribuzione alle scuole dell'autonomia didattica e gestionale postula un totale ribaltamento dei ruoli nel rapporto tra Ministero ed istituzioni scolastiche. In particolare modo, al Ministero, liberato della gestione, toccheranno competenze di alta amministrazione, di elaborazione di indirizzi generali, di struttura servente rispetto all'autonomia delle scuole, di ente erogatore delle risorse finanziarie e di compensazione degli squilibri tra istituti operanti in tenitori più o meno dotati, di valutazione e controllo dei risultati del servizio. Non mi pare invece necessario né opportuno che in questa nuova prospettiva il Ministero si occupi dell'orientamento, che dovrà essere ricondotto ai compiti della singola istituzione o, tutt'al più, di consorzi tra scuole. Anche dalla materia di questo dibattito si ricava infatti l'importanza della creazione di un servizio di orientamento in funzione della lotta alla dispersione, che non potrà che essere fruibile all'interno delle scuole nel contatto diretto con gli studenti.