

# Riforme pedagogiche: a quali condizioni?

In un mondo come il nostro in continua trasformazione, la scuola può continuare a svolgere la sua funzione educativa solo accettando di modificarsi secondo il ritmo di sviluppo della società di cui è parte integrante. La rapida evoluzione tecnologico-scientifica sopravvenuta nelle società industriali a partire dagli anni '50 ha provocato mutamenti delle strutture socio-culturali di tale ampiezza che l'intero apparato scolastico è entrato in crisi; crisi di sviluppo per alcuni, sintomo di malattia mortale per altri. In un momento in cui si parla di scomparsa della scuola, appare urgente, anche per coloro che non accettano una prognosi così catastrofica della crisi, assumerne piena coscienza. Fenomeni quali l'espansione dei mezzi di comunicazione di massa, la crisi dei valori ereditati dalle generazioni precedenti, l'accresciuta richiesta di cultura da parte di ogni classe sociale, l'aspirazione verso una società pluralistica e democratica, una più viva attenzione alla 'qualità della vita', lo straordinario aumento delle conoscenze che impone una scelta non facile di ciò che deve essere appreso e la riconsiderazione del modo di apprendimento, pongono tutti gli operatori scolastici di fronte alla necessità di pensare e realizzare profonde riforme delle istituzioni educative se si vuole evitare di entrare alla cieca nei cambiamenti che sopravvengono o di vivere in una situazione di angoscia l'esperienza educativa.

Questo spiega perché, negli ultimi decenni, si sono moltiplicate, a livello nazionale ed internazionale, le inchieste sullo stato dell'educazione e perché, nella maggior parte dei paesi del mondo, sono stati fatti sforzi senza precedenti per modificare, più o meno radicalmente, curricula di studio, programmi scolastici e metodi d'insegnamento.

Dall'esigenza di rinnovare a fondo la cultura scolastica ormai divenuta obsoleta si è sviluppato, accanto ai tradizionali settori della ricerca pedagogica, un nuovo campo d'indagine, quello della ricerca curricolare, che elabora modelli teorici di rinnovamento dei processi formativi e si occupa della costruzione dei curricula; cerca, cioè, di definire i criteri per la formulazione degli obiettivi, dei contenuti e dei modi d'organizzazione dell'apprendimento.

Con questa realtà devono confrontarsi tutti gli operatori scolastici se le necessità di riforma non vengono eluse. Ma, sovente, gli sforzi intrapresi per progettare e mettere in opera una riforma che richiede un impiego ingente di mezzi umani e finanziari danno risultati deludenti: il cambiamento non è avvenuto o non così rapidamente come ci si sarebbe aspettato. Perché quella riforma è rimasta nei documenti dei progettisti e non è entrata nelle aule scolastiche? Forse non ci dovremmo poi tanto stupire: gli studi sulla diffusione delle abitudini educative hanno rivelato l'esistenza del fenomeno di inerzia al rinnovamento pedagogico. Il più delle volte, però, la riforma rimane sulla carta perché si è adottata una strategia del tutto inadeguata. Quali condizioni determinano il

successo di una riforma pedagogica? Quali le cause del suo insuccesso? Quali strategie adottare per avere la garanzia che la riforma raggiunga i risultati desiderati?

Su questo tema, in occasione dell'assemblea generale (7.3.1979) del Greti a Ginevra, ha presentato un'interessante relazione il prof. Louis Legrand, direttore dell'istituto nazionale di ricerca pedagogica (INRP) di Parigi e autore di diverse opere sulla politica dell'educazione e sui rapporti tra politica e scienza. Il tema è di attualità anche per la scuola ticinese che, in questi anni, sta realizzando numerose riforme che riguardano la struttura della scuola (scuola media, riforma SMS), l'introduzione di nuove discipline, di diversi rapporti tra allievi e docenti ecc. Il discorso interessa, in particolare, il settore primario dove, nell'ambito della riforma dei programmi, si sta lavorando alla definizione degli obiettivi e si sta studiando un modello di programmazione della riforma.

Chiunque si sia occupato anche solo da lontano di questi problemi sa che ogni riforma pedagogica, specialmente quando mira alla revisione di un intero curriculum scolastico, comporta delle decisioni politiche che investono, in seguito, problemi tecnici complessi.

Nella sua relazione, Legrand si è limitato agli aspetti tecnici della tematica: i momenti classici di una riforma, alcuni modelli teorici che definiscono uno «stile di riforma», alcune cause di insuccesso.

## I momenti della riforma

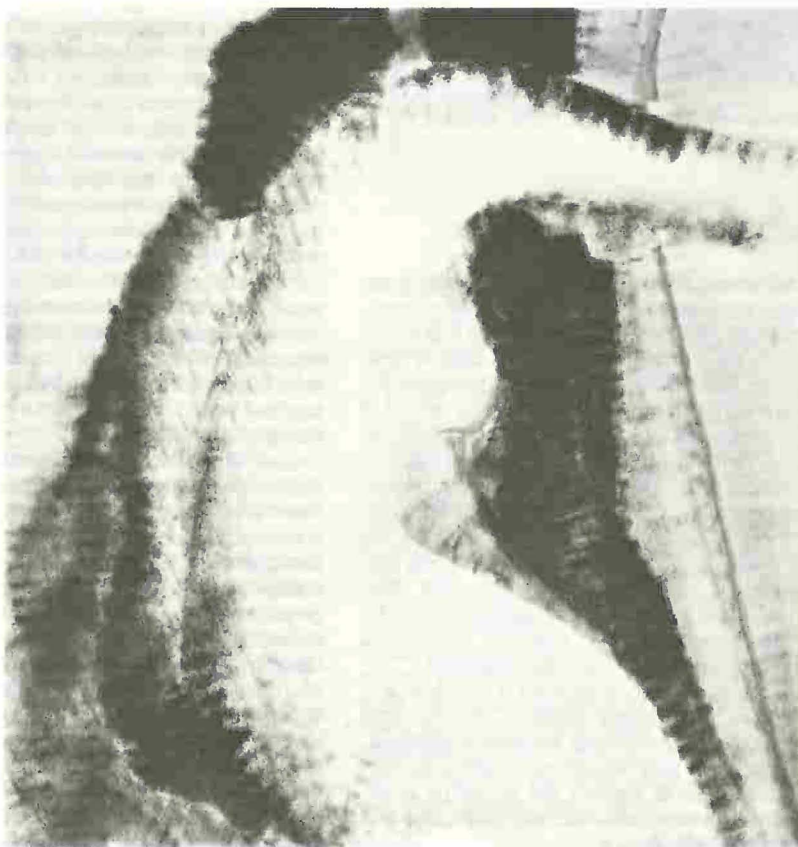
Ogni riforma comprende tre momenti: la definizione degli obiettivi, la sperimentazione e la generalizzazione. Per ogni fase si possono prevedere diverse variabili; la serie di scelte operate tra le variabili possibili qualifica lo stile della riforma.

Della progettazione della riforma viene solitamente incaricata una commissione di studio che ne definisce gli obiettivi, le modalità di sperimentazione e di verifica. L'esito della riforma dipende, in larga misura, già dalle competenze attribuite alla commissione e dagli strumenti di lavoro di cui essa è dotata. La commissione di studio, infatti, può essere tecnocratica, costituita di soli esperti, o rappresentativa delle diverse componenti scolastiche e sociali. Il suo mandato può essere limitato alla progettazione della riforma o estendersi alle fasi successive (commissione permanente). Il vantaggio della commissione permanente è quello di poter disporre di un organismo che analizza criticamente tutti i momenti della riforma, anche quelli più tecnici, e controlla i risultati non solo della sperimentazione ma anche della generalizzazione. L'efficacia del lavoro del gruppo di studio dipende anche dalla possibilità di allestire o far allestire delle inchieste, di commissionare delle ricerche ai centri specializzati, di documentarsi su analoghe iniziative realizzate altrove.

La scelta tra queste alternative, dettata sovente più da ragioni d'ordine finanziario o politico che da motivi scientifico-pedagogici, incide, evidentemente, sull'impostazione globale della riforma e ne condiziona le fasi successive ed i risultati finali.

Lo stesso discorso vale per le scelte che vengono operate a livello di sperimentazione. Di regola, la generalizzazione di una riforma avviene quando la sperimentazione è

Ennio Toniolo, Giubiasco - Nudo, 1978, tempera, cm 50 x 60

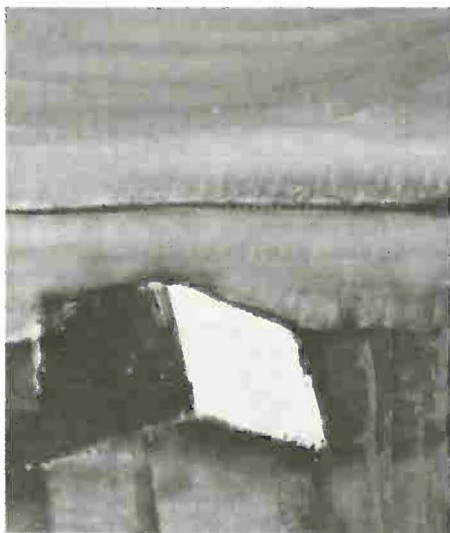


conclusa. Adottando questa strategia, però, la riforma di un intero curriculum scolastico (ad es. di 5 anni) si protrae su un arco di parecchi anni; per questo motivo, le due fasi, entro certi limiti, sovente si svolgono contemporaneamente.

La sperimentazione può essere guidata da una équipe scientifica che utilizza la metodologia sperimentale oppure da un gruppo di persone che fanno parte della gerarchia scolastica che si serve unicamente di prove qualitative; in questo secondo caso possono nascere difficoltà in fase di consultazione.

Una sperimentazione può limitarsi all'osservazione degli effetti finali prodotti dall'innovazione o cercare di coglierne anche i processi.

I due momenti della sperimentazione: quello della ricerca su un numero limitato di «terreni» (es. scuole sperimentali) e quello di sviluppo, cioè di estensione della sperimentazione ad un numero relativamente importante di «terreni» (es. 10% e più



Ennio Toniolo - Paesaggio, 1978, tempera, cm 50 x 60

dell'intero sistema scolastico) possono essere successivi o simultanei. I terreni sperimentali possono essere designati a priori da parte della gerarchia scolastica oppure scelti per associazione volontaria; possono essere considerati unicamente come terreni di applicazione o come terreni «creatori»; in altri termini, i docenti che sperimentano la riforma si limitano ad applicare documenti elaborati da un gruppo di studio oppure collaborano nella costruzione del curriculum. Se si ritiene che la formazione dei docenti rappresenta l'aspetto qualificante della riforma, allora alla sperimentazione devono essere associati anche i centri di formazione dei docenti, cioè le scuole magistrali.

Infine, il compito di animare e di valutare la riforma può essere affidato ad una sola équipe o a due diverse équipes di persone. Conclusa la fase di sperimentazione occorre decidere se la totalità del progetto sperimentato viene generalizzata o solo una sua parte.

La generalizzazione della riforma può essere attuata sia attraverso la formazione continua dei docenti utilizzando adeguati strumenti di informazione e attività di animazione e di sostegno, sia mediante la semplice applicazione di programmi e di testi imposti ai docenti; in quest'ultimo caso, le probabilità di riuscita della riforma sono minime.

È auspicabile che anche la generalizzazione della riforma abbia un seguito valutativo, specialmente se la sperimentazione è avvenuta su un numero ristretto di terreni, allo scopo di verificare l'incidenza del cosiddetto effetto Hawthorne secondo il quale i docenti insegnano meglio per il solo fatto di essere in una situazione sperimentale.

#### Alcuni modelli teorici di riforma

Il modello teorico di una riforma è in funzione delle variabili scelte all'interno di ogni sua fase. Nella sua relazione, il prof. Legrand ha presentato tre diversi modelli teorici o «stili di riforma»: il modello giuridico, il modello tecnocratico, il modello di innovazione controllata.

Lo *stile giuridico* è quello che si ispira alla procedura legale; la commissione di studio progetta la riforma da introdurre nella scuola, prepara documenti (guide per gli insegnanti, materiale per gli allievi ecc.) che vengono diffusi nel corpo insegnante per l'applicazione. Non è necessario sprecare parole per dimostrare che una riforma realizzata seguendo questo modello «dall'alto in basso» ha scarse probabilità di successo perché ignora i principi fondamentali dell'apprendimento.

Lo *stile tecnocratico* è, almeno in apparenza, il modello più razionale e, per questo motivo, quello generalmente adottato dagli organismi internazionali. Ma in realtà, sovente si è constatato che questa strategia non ha prodotto significativi cambiamenti a livello di aula scolastica perché non è riuscita a provocare nel docente l'adozione di idee e abitudini nuove.

Secondo il modello tecnocratico, la commissione di studio elabora un progetto di riforma che viene provato, dapprima, su un terreno limitato (scuole pilota) composto di docenti particolarmente qualificati, e, in seguito, su più terreni rappresentativi di un certo numero di variabili che si vogliono controllare (es. scuole rurali, scuole urbane ecc.). Le osservazioni raccolte durante la fase di sviluppo forniscono il feedback necessario per rimodellare il curriculum ideato dalla commissione centrale. I documenti prodotti vengono poi riscritti e diffusi nel resto del sistema scolastico.

Un modello come quello descritto offre indubbiamente garanzie di razionalità scientifica ma alla prova dei fatti, come si è detto, si dimostra poco efficace, cioè non produce cambiamenti rilevanti a livello di prassi scolastica perché la maggioranza degli insegnanti si limitano ad applicare un prodotto imposto dall'esterno.

Questo fatto ha indotto i responsabili delle riforme ad osservare più da vicino i processi di cambiamento e a studiare strategie capaci d'incoraggiare maggiormente l'adozione di idee nuove da parte dei docenti.

Il *modello di innovazione controllata* tenta di seguire quella strada cercando appunto di coinvolgere fin dal principio gli insegnanti

nel processo di riforma. La commissione di studio elabora un'ipotesi provvisoria di riforma; l'ipotesi viene provata in diversi terreni di formazione; alle persone che vi lavorano (esperti, psicopedagogisti, docenti) si presentano problemi da risolvere e non soluzioni da applicare: si chiede loro di fare dei tentativi sulla base dell'ipotesi fornita. Nel corso di riunioni periodiche (ad es. ogni trimestre), le persone coinvolte nell'esperienza analizzano le prove fatte, ne programmano delle nuove e producono i relativi strumenti di valutazione. Gli insegnanti vengono così associati alla creazione del curriculum e possono fornire un feedback del più grande interesse per l'attuazione della riforma. Unendo in tal modo formazione continua degli operatori e processo di ricerca e di innovazione si ottiene che le proposte di riforma penetrino veramente nel sistema scolastico esistente e modifichino realmente il modo di far scuola degli insegnanti.

#### Cause d'insuccesso della riforma

Le cause d'insuccesso di una riforma pedagogica possono essere molteplici: mi limito ad elencarne alcune. Una riforma può fallire quando all'urgenza della soluzione si unisce la mancanza di conoscenze sul problema da risolvere; si propone ad esempio una riforma nel campo dell'orientamento scolastico ma non se ne conoscono ancora i criteri.

Una causa frequente d'insuccesso è l'ambiguità nella definizione degli obiettivi della riforma a livello di commissione di studio. Con la stessa etichetta, infatti, si possono intendere cose diverse; proponendo, ad esempio, come obiettivo la democratizzazione della scuola si può realizzare una riforma in senso democratico o tecnocratico perché, per alcuni, democratizzazione significa uguaglianza delle possibilità mentre, per altri invece, vuol dire capacità di scoprire talenti.

Altre cause d'insuccesso sono: l'assenza o l'insufficienza di studi sul problema che si vuole risolvere con la riforma proposta; l'uso di tecniche non scientifiche per realizzarla; una formazione insufficiente degli operatori per la mancanza di una loro autentica partecipazione al processo di riforma; l'incapacità o il rifiuto, per blocchi ideologici, di vedere e analizzare la realtà.

Non esistono soluzioni miracolose nell'ambito delle riforme pedagogiche. Anche la riforma meglio progettata e condotta con criteri scientifici ineccepibili non è esente dal rischio d'insuccesso perché non si possono prevedere tutti gli effetti di un'innovazione su un arco di tempo di parecchi anni. Ma le probabilità di riuscita saranno notevolmente più alte se la riforma è impostata principalmente sulla ricerca e sulla formazione degli insegnanti incoraggiando la loro partecipazione attiva al processo di riforma.

Una partecipazione attiva è però impossibile se tutte le decisioni inerenti alla riforma vengono prese dagli organi dirigenti.

Decentralizzare l'atto decisionale vuol dire, però, anche accettare una certa flessibilità nell'attuazione della riforma. Si comprende, allora, perché le scelte politiche condizionano in misura preponderante l'adozione di idee e di comportamenti nuovi da parte degli insegnanti.

Enrico Simona