

Gli insegnanti del settore medio di fronte all'innovazione scolastica

Scuola media: una riforma globale

Un profondo mutamento istituzionale

La riforma delle scuole del settore medio del Canton Ticino, avviata a seguito della legge istitutiva del 20.10.1974 e in vigore dal 1° luglio 1976, rappresenta un *mutamento istituzionale profondo e generalizzato gradualmente a tutte le scuole del settore*. Un mutamento destinato a coinvolgere non solo le varie componenti all'interno dell'istituzione scolastica, bensì anche il rapporto stesso tra sistema scolastico e società più ampia, proprio per le numerose implicazioni economiche, sociali e culturali che tale mutamento comporta.

Uno studio dell'OCDE di una decina di anni fa¹⁾ proponeva la seguente tipologia di innovazioni scolastiche²⁾:

a) innovazioni che riguardano principalmente gli obiettivi e le funzioni della scuola in riferimento al più ampio contesto economico (per esempio, cambiamento nei rapporti scuola-lavoro, o nei rapporti tra formazione di base e formazione professionale);

b) innovazioni che riguardano principalmente l'organizzazione del sistema scolastico (per esempio, nuove procedure di gestione, di partecipazione, di controllo);

c) innovazioni che riguardano principalmente la definizione dei ruoli e le interazioni all'interno del sistema scolastico (per esempio, cambiamento nei rapporti insegnanti-allievi, insegnanti-organismi direttivi);

d) innovazioni che riguardano principalmente i contenuti dell'insegnamento.

Se analizziamo la riforma ticinese della scuola media alla luce di questa tipologia, possiamo notare come questa rientri in ciascuno dei quattro tipi di innovazione sopra elencati. Infatti, per quanto riguarda il primo punto, la riforma ridefinisce le finalità di questo settore della scuola dell'obbligo e, in particolare, riformula un diverso rapporto tra scuola, orientamento professionale e scelta lavorativa; per quanto riguarda il secondo punto, il settore medio della scolarità obbligatoria viene riorganizzato unificando i vari tipi di scuola precedentemente esistenti; per quanto riguarda il terzo punto, vengono riconsiderati i ruoli delle singole componenti all'interno della comunità scolastica e, in particolare, vengono valorizzati o istituiti ex-novo organi di gestione quali il consiglio di classe e il consiglio di direzione; per quanto riguarda il quarto punto, la riforma prevede nuovi pro-

grammi d'insegnamento, tenendo conto delle caratteristiche peculiari di questa nuova scuola, soprattutto della configurazione eterogenea della popolazione scolastica e degli stessi obiettivi di questo settore della scuola dell'obbligo.

Queste brevi considerazioni consentono quindi di ribadire come la riforma della scuola media nel Canton Ticino si configuri come un'innovazione globale, che mette in discussione la struttura e il modello di scuola precedente e che sollecita l'adesione a nuove istanze culturali e pedagogiche, emerse nel corso del dibattito sulla riforma e successivamente tradotte nei principi di fondo che regolano e caratterizzano la nuova scuola media.

Riforma e processi organizzativi dell'istituzione scolastica

Il mutamento proposto dalla riforma della scuola media può essere ulteriormente valutato prendendo in considerazione i processi organizzativi che sono propri di ogni organizzazione sociale complessa³⁾ e, quindi, anche della scuola. Diventa allora interessante analizzare come e in che misura i processi organizzativi principali vengono toccati dalla riforma.

La determinazione dei fini istituzionali e la loro attuazione

In sede di dibattito sono state gettate le basi politico-culturali della riforma, basi che poi sono state tradotte negli obiettivi della scuola media:

a) porre tutti gli allievi dagli 11 ai 15 anni nelle medesime condizioni educative e di studio;

b) posticipare le prime scelte scolastiche e favorire l'orientamento scolastico e professionale;

c) elevare il grado di preparazione culturale di tutta la popolazione;

d) adeguare i contenuti della scuola dell'obbligo alla realtà della vita moderna e allo sviluppo culturale.

L'organizzazione scolastica, nel corso dell'attuazione della riforma, dovrà tener conto e realizzare progressivamente i fini istituzionali, abbandonando o integrando quelle che erano le finalità precedentemente perseguite dai rispettivi tipi di scuola.

La divisione del lavoro

Attraverso il processo di divisione del lavoro vengono definiti i ruoli e i compiti, sul piano funzionale e su quello cronologico, cioè in base alle funzioni da svolgere e in base a una successione temporale delle attività. La riforma investe direttamente que-

sto processo, non solo sul versante degli insegnanti, per i quali si ridefiniscono ruolo e competenze, bensì anche su quello delle metodologie e dei contenuti e dell'organizzazione interna del curriculum scolastico.

La distribuzione dell'autorità

Attraverso questo processo, e in stretta relazione con la divisione del lavoro, vengono definiti sia l'autorità amministrativa che quella professionale. Per quanto concerne questo processo, la riforma introduce alcuni elementi innovativi, come la legittimazione di alcune strutture partecipative (per esempio, la partecipazione del personale non docente alle riunioni del collegio dei docenti secondo quanto stabilito dal regolamento interno della sede, ma anche una più diretta partecipazione dei genitori e degli stessi allievi alle decisioni che vengono prese all'interno della sede scolastica). In generale, si può affermare, che l'organizzazione delle competenze e delle responsabilità, con la riforma, acquistano una maggiore differenziazione e articolazione.

Immissione e sostituzione dei membri dell'organizzazione

Attraverso questo processo vengono stabilite le modalità per l'ammissione e la dimissione degli allievi dal ciclo di studio, come pure le modalità per il reclutamento degli insegnanti. Con la riforma, alcune modalità, come i criteri di ammissione degli allievi, si fanno meno restrittive (infatti, hanno diritto di accesso alla scuola media tutti gli allievi che abbiano conseguito la licenza elementare), altre diventano più vincolanti (come i criteri per essere nominati nella scuola media, basati sul possesso dell'abilitazione cantonale e avendo conseguito un titolo universitario dopo almeno cinque semestri di studi). La stessa dimissione degli allievi al termine del ciclo di studi viene regolamentata diversamente con la riforma: nel certificato di licenza vengono precisati la sezione e i corsi frequentati e il profitto conseguito e viene inoltre determinata la possibilità di accesso agli studi successivi.

Da questo esame, di come vengono coinvolti i vari processi organizzativi dalla riforma della scuola media, emerge la portata dell'innovazione che è stata avviata e che è in corso di attuazione e, nello stesso tempo, vengono alla luce i problemi che si pongono, in concreto, alla realizzazione pratica dell'innovazione. «In realtà questa riforma deve confrontarsi ogni giorno con le difficoltà finanziarie dello Stato, con i problemi della maturità e dell'università, con i compiti derivanti dai rapporti tra autorità e docenti, con le volontà dei politici, con le diversità delle motivazioni socio-pedagogiche in campo, ecc.»⁴⁾. Ma la riforma si deve confrontare ogni giorno soprattutto con gli operatori scolastici, in particolare con gli insegnanti, attraverso e mediante i quali viene realizzata la riforma.

Innovazione e resistenze al cambiamento

Ogni innovazione è proposta, all'interno di un contesto sociale, come miglioramento ed è in generale, percepita dall'individuo o dal gruppo sociale come un'idea nuova. Questo non significa, tuttavia, «che tutti i gruppi e le classi sociali possano ugualmente trarre vantaggio da una determinata innovazione. Anzi, quanto più una innovazio-

¹⁾ Ufficio studi e ricerche, *Gli insegnanti del settore medio di fronte all'innovazione scolastica*, settembre 1981, USR 81.06.

ne presenta profonde implicazioni sociali è probabile che essa — nella misura in cui si attua — possa avvantaggiare determinati gruppi rispetto ad altri, possa rimuovere certi privilegi di classe o di ceto»⁵). Di ciò consegue immediatamente che ogni innovazione è potenzialmente conflittuale, cioè contiene in sé sia la possibilità di adesione, sia la possibilità di rifiuto. Le resistenze all'innovazione possono essere quindi considerate un fenomeno abituale, ma il grado e il genere di resistenza può variare a seconda del tipo di innovazione proposta, a seconda del contesto sociale in cui questa viene introdotta e, in particolare, a seconda dell'ambito al quale l'innovazione fa riferimento, ambito che può riguardare i valori, l'assetto sociale, il potere, ecc.

La riforma della scuola media, come abbiamo visto, si presenta come un'innovazione globale, che mette in discussione il modello di scuola precedente, ma, soprattutto, che riflette una precisa concezione di fondo della scuola dell'obbligo, risultante, a sua volta, dal dibattito degli anni sessanta e settanta, dal quale sono emersi con particolare forza alcune istanze nuove come la democratizzazione degli studi, la necessità di dare a tutti le stesse opportunità educative di partenza, l'esigenza di elevare il livello culturale della popolazione, ecc.

La riforma, quindi, oltre a un cambiamento istituzionale e strutturale, propone una determinata concezione della scuola dell'obbligo, peraltro strettamente connessa a una concezione più ampia culturale, politica e ideologica dello stesso assetto della società ticinese.

Resistenze forti al cambiamento di questo settore della scuola dell'obbligo sono quindi prevedibili, sia da parte di singoli, come

da parte di gruppi, sia all'interno dell'istituzione scolastica, come nel contesto sociale più ampio.

È tuttavia dimostrato che il successo di qualsiasi innovazione scolastica dipende sempre e comunque, prima di tutto, dagli operatori scolastici, in particolare dagli insegnanti. La disponibilità e l'impegno dell'insegnante verso la riforma sono quindi, per un certo verso, l'elemento centrale e il prerequisito indispensabile di questo processo di cambiamento.

Gli insegnanti di fronte alla riforma

La centralità degli insegnanti nel processo di attuazione della riforma ha fatto nascere, all'interno del corso triennale di aggiornamento per direttori di ginnasio e di scuola media, organizzato dal Dipartimento della pubblica educazione, un interesse per un approfondimento della posizione degli insegnanti del settore medio nei confronti della riforma, con particolare riferimento ai loro atteggiamenti e alla loro disponibilità verso la riforma.

La ricerca, alla quale hanno collaborato direttamente gli stessi direttori partecipanti al corso, è stata coordinata da un'équipe dell'Università Cattolica di Milano, costituita da V. Cesareo, E. Besozzi, C. Lanzetti, L. Ribolzi ed è stata avviata nel corso del 1978. Durante l'anno scolastico 1978/79 a tutti gli insegnanti impegnati nel settore medio è stato inviato un questionario, al quale hanno risposto circa 900 docenti, pari quasi al 60% dell'intero corpo docente di questo settore. Si tratta di una percentuale considerevole, visto che il questionario era auto-somministrato. I risultati dell'indagine pos-

sono essere quindi considerati attendibili ed estendibili, almeno in linea generale, anche se con qualche precauzione, all'intero corpo docente del settore. Dalla ricerca emerge, in altre parole, un quadro abbastanza preciso e significativo, sia della composizione e delle caratteristiche del corpo docente intervistato, sia dei suoi orientamenti verso la riforma.

L'ipotesi dell'eterogeneità

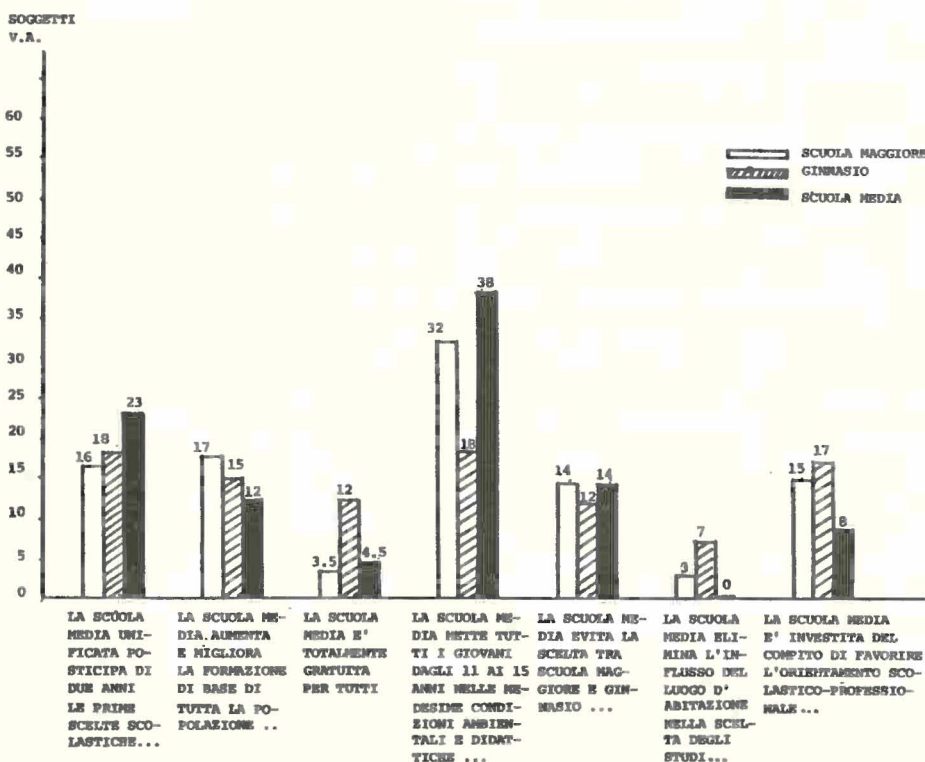
L'analisi dei dati emersi nel corso dell'indagine consente di tracciare una «fisionomia» del corpo docente intervistato. Si tratta, in generale, di un corpo docente ben orientato verso la professione, che non ha fatto cioè una scelta di ripiego verso l'insegnamento, perché non ha trovato altro da fare. Inoltre, siamo di fronte a un corpo docente abbastanza ben professionalizzato, sia in termini di itinerario formativo, sia in termini di esperienza pedagogica e didattica. Un corpo docente che tende a difendere la propria immagine di professionisti inseriti nell'istituzione scolastica, ai quali si chiede competenza, senso di responsabilità, ma che nel contempo e proprio per questo, aspira all'autonomia, alla difesa della propria posizione nella scuola e nella società, al riconoscimento della propria autorità nell'esercizio della professione.

Questa sintesi, che abbiamo tracciato brevemente, ci dà l'immagine di un corpo docente convinto della propria professione e deciso a difenderla e a impegnarsi con competenza nel suo svolgimento, un'immagine quindi di coesione e di un orientamento comune positivo verso la propria professione. Tutto questo non deve però portare a considerare i docenti del settore medio, nelle loro caratteristiche, così come nei loro atteggiamenti e nelle loro opinioni come una categoria compatta di persone, senza differenziazioni interne.

Avviando l'indagine, era stata posta un'ipotesi generale, che cioè si sarebbe incontrato un corpo docente eterogeneo, diversificato, strutturalmente e culturalmente. In particolare, si era ipotizzato che soprattutto alcune variabili, come l'età e il tipo di scuola in cui si insegna, fossero particolarmente significative nel determinare una differenza di opinioni e di atteggiamenti.

L'ipotesi dell'eterogeneità è stata ampiamente verificata in sede di elaborazione e di analisi dei dati emersi dalla ricerca. In altre parole, se da un lato l'orientamento di fondo dei docenti intervistati è verso una valutazione positiva e qualificante della propria professione, d'altro canto si sono registrate tutta una serie di differenziazioni interne che contribuiscono a fornire un'immagine di un corpo docente molto eterogeneo e differenziato. Se prendiamo per esempio in considerazione i motivi della scelta e della soddisfazione professionale, possiamo rilevare come, in generale, gli insegnanti hanno scartato motivi strumentali o comunque poco attinenti alla professione, come il tempo libero, la buona retribuzione, ecc., mentre si sono, in generale, orientati verso motivi strettamente legati all'insegnamento, come la possibilità di svolgere un compito educativo o la possibilità di avere un rapporto con i giovani. All'interno di questo orientamento verso la professione emergono tuttavia due concezioni diverse del proprio lavoro di insegnante, una centrata sul compito educativo da

I cambiamenti introdotti dalla riforma in relazione al tipo di scuola



svolgere, l'altra centrata sulla relazione con gli allievi. Gli insegnanti si orientano verso l'una o l'altra concezione in relazione alla loro età e alla loro anzianità di insegnamento: sono, queste, due variabili che contribuiscono a distinguere nettamente la concezione degli insegnanti. Agli insegnanti più giovani interessa di più la *relazione* con gli allievi (dimensione psicologica), agli insegnanti più anziani interessa di più *poter svolgere un compito educativo*, con un particolare accento sulla formazione dei giovani in relazione alle aspettative della società (dimensione pedagogica).

L'età dell'insegnante si è rivelata quindi significativa in relazione a tutta una serie di ambiti, come i rapporti con il direttore e con i colleghi, il modo di trattare con gli allievi, le modalità di valutazione, ecc.

Accanto all'età è emersa come variabile particolarmente significativa e discriminante il tipo di scuola. È stato cioè più volte verificato che insegnare nella scuola maggiore, nel ginnasio o nella scuola media comporta un adattamento da parte dell'insegnante a finalità e a obiettivi specifici del tipo di scuola, per cui, col tempo, si struttura nell'insegnante una concezione di sé e del proprio lavoro determinata dal contesto in cui la professione viene esercitata. Il tipo di scuola è cioè in grado di socializzare professionalmente gli insegnanti su compiti e modalità specifiche. Questo significa essere di fronte, ancora oggi, a una differenza marcata tra gli insegnanti per quanto riguarda opinioni e atteggiamenti in diversi ambiti, come le relazioni con gli allievi e con i colleghi. Questo significa che c'è un modo di porsi «tipico» nei confronti della propria professione e nei confronti in particolare degli allievi, a seconda del tipo di scuola in cui viene esercitata la professione. Queste considerazioni risultano particolarmente importanti alla luce della riforma in atto, che prevede, in prima istanza, la riunificazione dei vari tipi di scuola e quindi una riformulazione degli obiettivi, delle aspettative e delle competenze che vengono richiesti agli insegnanti.

La disponibilità al cambiamento

L'indagine sugli insegnanti del settore medio aveva, tra i suoi obiettivi principali, proprio quello di far emergere in che misura e in che modo gli insegnanti dei vari tipi di scuola si pongono nei confronti della riforma, e, quindi, in che misura sono disponibili verso l'innovazione in atto o, al contrario, esprimono resistenze al cambiamento.

Agli insegnanti è stato chiesto, in particolare, di individuare, tra i cambiamenti che la riforma introduce, quello più importante. Dalle scelte operate dagli insegnanti si rilevano alcune cose estremamente importanti e significative. Prima di tutto, non emerge, in generale, un'accettazione della riforma in quanto tale e nel suo principio di fondo, che consiste nel mettere tutti i giovani dagli 11 ai 15 anni nelle stesse condizioni ambientali e didattiche; emerge, invece, l'accettazione di *alcuni aspetti* della riforma. In sostanza, solo il 30% degli insegnanti intervistati accetta la riforma nei suoi principi ispiratori, che sono l'unicità della scuola dell'obbligo e le stesse opportunità educative a tutti. In secondo luogo, l'accettazione della riforma varia in relazione al tipo di scuola e, soprattutto, l'accettazione/rifiuto è legata

al tipo di coinvolgimento e al tipo di aspettative nei suoi confronti (vedi grafico a pag. 8). Infatti, gli insegnanti della scuola media accettano in misura maggiore la riforma, proprio perché stanno già lavorando alla sua realizzazione; gli insegnanti della scuola maggiore l'accettano in misura superiore che non quelli del ginnasio, perché senz'altro le loro aspettative nei confronti della riforma sono più elevate. Gli insegnanti del ginnasio vivono probabilmente di più la riforma come una minaccia al loro status e alla loro identità professionale. Così, vedono come cambiamento più importante per esempio la gratuità della scuola media, che nel ginnasio non c'è, ma la cui introduzione non andrebbe a toccare l'assetto istituzionale e le finalità del ginnasio, come succede invece per altri cambiamenti più radicali, che comportano proprio la ridefinizione di finalità e di compiti dell'istituzione.

Se dovessimo definire la posizione degli insegnanti dei tre tipi di scuola nei confronti della riforma, potremmo quindi affermare che il maggior coinvolgimento è presente negli insegnanti della scuola media, mentre gli insegnanti della scuola maggiore sono in una posizione intermedia e gli insegnanti del ginnasio sono per lo più in posizione di marginalità.

Il grado di resistenza all'innovazione tende quindi a diminuire nella misura in cui le aspettative sono elevate e nella misura in cui i docenti sono inseriti nell'innovazione stessa o, comunque, hanno già messo in atto quello che può essere definito un processo di socializzazione nei confronti della riforma, cioè un'interiorizzazione delle finalità e dei compiti da realizzare.

Per una gestione del cambiamento

La ricerca, della quale abbiamo illustrato alcuni aspetti, ha consentito di mettere in evidenza un'eterogeneità di posizioni degli insegnanti nei confronti della riforma. A titolo conclusivo, possiamo individuare grosso modo tre tipi di posizione: quella *reformista*, quella *regressiva* e quella *incerta*. Nella posizione riformista si collocano quegli insegnanti che accettano la riforma della scuola media, giudicandola positivamente e impegnandosi nel realizzarla. Fra i riformisti si annoverano anche coloro che ritengono la riforma perfezionabile ulteriormente (riformisti innovativi).

Nella posizione regressiva si collocano quegli insegnanti che rifiutano la riforma, per vari motivi culturali o ideologici, e auspicano un ritorno all'assetto precedente. Nella posizione incerta si collocano tutti quegli insegnanti che non hanno ancora maturato una loro opinione circa la riforma o che comunque hanno ancora delle riserve e sentono la necessità di riflettere ulteriormente. La consistenza di questi tre gruppi, al momento della ricerca, era pressoché uguale, ma è destinata a mutare nel tempo, in relazione alla progressiva attuazione e generalizzazione della riforma. In particolare, c'è ragione di ritenere che man mano che gli insegnanti passeranno nella scuola media avverrà in loro una sorta di *adattamento al nuovo assetto e alle diverse esigenze che esprime la scuola media*, attraverso la sua popolazione scolastica, il corpo docente della sede e gli organi direttivi.

Questo processo di adattamento, così come l'eterogeneità di posizioni su molti aspetti dell'attività dell'insegnante, come pure la diffusa incertezza emergente fra molti docenti circa la loro collocazione e il loro status professionale, vanno in un certo qual modo presi in carico. Si tratta, in altre parole, di trovare mezzi e strategie per gestire l'eterogeneità, l'incertezza e l'adattamento. È questa l'indicazione operativa che emerge, in sintesi, dalla ricerca condotta sugli insegnanti del settore medio.

Si tratta di un'indicazione di massima, che comunque contiene tutta una serie di riflessioni importanti. L'*eterogeneità* di posizioni, di opinioni e di atteggiamenti degli insegnanti è, in sé, un fatto largamente positivo, a garanzia di una scuola e di un'attività docente varia e articolata; ma è, nel contempo, un nodo problematico, se considerata in relazione alla realizzabilità della riforma, che richiede un orientamento e un'adesione ai principi di fondo per non venire affossata. Anche l'*incertezza* che molti docenti hanno espresso nel corso dell'indagine, soprattutto per quanto riguarda i principi di fondo e i contenuti innovativi della riforma, è sintomo di una crisi, che non può però essere considerata solo ed esclusivamente un fatto negativo. La crisi di identità professionale, perché di questo in ultima analisi si tratta, può essere vista come riflessione e ricerca di un nuovo modo di essere insegnante nella società contemporanea e, in questa prospettiva, necessita di mezzi per essere superata. Da ultimo, l'*adattamento* alla riforma non potrà consistere in una passiva quanto acritica accettazione del dato di fatto che la riforma della scuola media è ormai inevitabile. L'adattamento, per essere veramente costruttivo, deve consistere in un superamento della posizione passiva e conformista e qualificarsi come inserimento attivo in un dibattito, che è ancora aperto, soprattutto per quanto riguarda la declinazione pratica della riforma, con tutto l'ampio spazio di iniziativa personale e collegiale che questo comporta.

Gestire il cambiamento è quindi l'imperativo e la condizione di realizzabilità della riforma della scuola media, una gestione che non può essere fatta solo dall'esterno o dal vertice del sistema scolastico, ma che dovrebbe essere invece presa direttamente in carico, soprattutto da coloro che sono, a tutti gli effetti, i protagonisti e i fautori di questo cambiamento.

Elena Besozzi Bennati

Note

1) OCDE, *Etudes de cas d'innovation dans l'enseignement: IV. Stratégies d'innovation dans l'enseignement*, Paris 1973.

2) OCDE, *Etudes ...*, 49.

3) Per un rafforzamento della scuola come organizzazione, vedi G. GASPARINI, *La scuola come organizzazione complessa*, in V. CESAREO (a cura di), *La scuola tra crisi e utopia*, Brescia 1976; F.E. KATZ, *La scuola come organizzazione sociale complessa*, in V. CESAREO (a cura di), *Sociologia dell'educazione*, Milano 1972; C.E. BIDWELL, *La scuola come organizzazione formale*, in V. CESAREO, *Sociologia ...*

4) Dipartimento della pubblica educazione, Ufficio dell'insegnamento medio, *L'istituzione della scuola media nel Ticino*, Quaderni della scuola media, 1979, 19.

5) V. CESAREO, *Sociologia e educazione*, Firenze 1976, 95-96.