

1. Premessa

"*Tutto ciò che è reale è razionale*" dice il vecchio Hegel.

In effetti è impossibile non scoprire la razionalità che c'è nella realtà. Per il fatto stesso che una data cosa esiste, esiste una logica che la rende possibile, che la fa esistere; esiste una familiarità con le altre cose del reale che rendono tale cosa compatibile, che la fa funzionare.

Proprio per questo la logica di ciò che è reale è mille volte più forte di qualunque logica che sottenda un progetto: nella verifica con la realtà ogni progetto dovrà trovare il suo posto, dovrà passare per mille aggiustamenti e correzioni. Ciò che è GIA' reale ha GIA' passato tutto questo.

Se, tuttavia, ciò che è reale è razionale e trae la sua forza di convincimento dal fatto che funziona, non è detto che esso risponda ai bisogni degli uomini, o che vi risponda in modo soddisfacente. Anche il terremoto ha una terribile razionalità. I progetti per prevenirlo sono tuttora incerti, fragili e poco funzionanti. Dobbiamo smettere di cercare di renderli più efficaci? Ma anche i nuovi ospedali sono stati cambiati rispetto a un modo obsoleto di essere organizzati e di funzionare.

Ma anche la scuola attuale viene fuori da una scuola più vecchia. Forse è venuto il momento che anche questa debba subire qualche ritocco.

1. Alcune cose che non vanno

a. difficoltà di sperimentare

Spesso per adeguare le cose alle nuove esigenze, c'è bisogno di sperimentare forme nuove. In realtà questa possibilità non è mai stata negata negli ultimi tempi. E tuttavia è sempre stato estremamente difficile fare sperimentazioni, soprattutto perché la struttura rigida dell'organizzazione scolastica italiana tradizionale sembrava entrare in tilt ad ogni novità. Com'è possibile sperimentare forme di copresenza all'interno della struttura tradizionale senza scontrarsi con i vincoli e le difficoltà di orario? Come è possibile aprire la scuola all'esterno se non uscendo dall'orario curricolare e affidandosi al volontariato?

b. difficoltà ad organizzare gli impegni degli studenti in senso specifico

Il lavoro di apprendimento a scuola è organizzato in modo tale che spesso prescinde dalla propria specificità: tutto si svolge all'interno della classe. All'interno della classe si svolgono compiti che riguardano l'intera classe e compiti che riguardano solo un numero minimo di studenti. Compiti che richiedono un'interazione vicendevole e compiti che richiedono una riflessione individuale.

La lezione frontale è l'attività che meglio si adatta all'organizzazione tradizionale della classe: l'insegnante parla a tutti gli studenti in modo pubblico.

Il lavoro di esercitazione scritta può pure essere un'attività che ben si adatta all'organizzazione della classe: ogni studente fa le sue riflessioni individualmente, in contemporanea con tutti gli altri.

Sebbene la presenza degli altri possa rappresentare un disturbo o una tentazione. Tuttavia, entro certi limiti, anche la presenza degli altri studenti può avere effetti positivi di collaborazione. Addirittura la classe può essere proficuamente organizzata in lavoro a coppie, o a gruppi, purché vengano distribuiti incarichi diversificati e responsabilizzanti.

Ma per esempio può risultare assai difficile per l'insegnante svolgere un compito di assistenza individuale, o di recupero individualizzato o anche di approfondimento, all'interno della struttura omogeneizzante della classe.

Ma prendiamo il problema delle interrogazioni. Elemento valutativo centrale all'interno della tradizione italiana più che in altre tradizioni educative. I vantaggi dell'interrogazione sono indiscutibili: si instaura un rapporto diretto docente-discente, l'intervento educativo può diventare maieutico, socratico, i percorsi logico-argomentativi ed espressivi dello studente si manifestano in una completezza impossibile con altri metodi, e lo fanno, per ogni studente, esprimendo la specifica sua personalità, sì che il docente può veramente indirizzare, orientare, correggere. O arricchirsi lui stesso. Si crea un rapporto, una cosa nuova, diversa dalla somma delle parti. Per questo l'arricchimento può

davvero essere vicendevole.

E tuttavia questi vantaggi restano spesso una percezione, un modello astratto, un punto di riferimento. Addirittura un'illusione. Nella pratica è assai difficile che il rapporto socratico si realizzi nell'interrogazione. Per una serie di motivi, anche assai banali, ma soprattutto per il fatto che l'evento 'interrogazione' avviene all'interno di una struttura - quella della classe - che non gli è congrua. Prescindiamo dal fatto - pure importante - che l'interrogazione si realizza quasi sempre come momento di valutazione sommativa per cui gli effetti dell'interrogazione stessa si pongono immediatamente al di là del rapporto immediato - che vorrebbe essere socratico, ma che è sopraffatto da una finalità pratica che gli si sovrappone.

Un motivo banale che tende a corrodere le potenzialità delle interrogazioni è la semplice percezione della quantità di tempo che esse richiedono e che spingono l'insegnante alla fretta, all'organizzazione meccanica e parcellizzata di ciò che dovrebbe essere l'instaurazione di un rapporto educativo, fra due persone.

Molto semplicemente, una classe di 30 persone richiede un minimo di 10 ore per essere interrogata tutta. Un'interrogazione significa dieci ore. Una sola interrogazione per quadrimestre per una materia di due ore come geografia significa esattamente un terzo del tempo (33 settimane per due ore, sono 66 ore diviso due).

Sappiamo tutti che le ore teoriche nell'arco dell'anno non sono mai quelle effettivamente svolte. Sono sempre meno: gite, escursioni, assemblee (studentesche e di insegnanti), attivi, scioperi, occupazioni, malattie, discussioni del docente con la classe per vari motivi, per esempio discussioni sui programmi. Tutte queste decurtazioni di tempo rispetto allo svolgimento del programma curricolare non incideranno mai minimamente sulle ore dedicate alle interrogazioni (10 per un'interrogazione in un quadrimestre), ma sempre ed esclusivamente sulle altre.

Se il rapporto puro è di 10 a 23, il rapporto reale rischia di essere 10 a 15: 15 ore per spiegare, per far svolgere attività di ricerca, approfondimento, per partecipare al colloquio educativo sul curricolo, e 10 ore per verificare ciò che è stato fatto in 15 ore. La necessità per l'insegnante di organizzare, parcellizzare e fare in fretta è più che giustificata.

E' vero che geografia è un caso limite. Ci sono altre materie con un maggior numero di ore settimanali e lo stesso tempo richiesto per interrogare una classe: 10 ore per una interrogazione. Per esempio la lingua straniera. Nel corso Ragionieri, IGEA, e anche Periti, le ore sono 3 settimanali. Nel corso ERICA sono quattro (escludendo l'ora della lettrice). Il rapporto puro 10/23, diventa 10/35 o 10/56. Molto meglio, naturalmente.

Tuttavia fra le necessità di verifica, qui c'è anche l'obbligo della verifica scritta. Per Ragionieri e Periti 2 ore per un compito (basato sulla corrispondenza commerciale) possono essere considerate sufficienti. Non per l'ERICA dove il compito è basato su appreciation letteraria o su comprehension di articoli di giornale. Sarebbero necessarie 3/4 ore minimo. In ogni caso le ore dedicate allo svolgimento del compito non sono certo le sole a dover essere conteggiate. Ogni compito deve essere preparato (almeno un'ora da aggiungere alle 2 del compito) e deve essere consegnato e devono essere spiegati gli errori e i fraintesi (un'altra ora come minimo). Un compito di 2 ore porta con sé un minimo di 4 ore. Un compito di 3/4 ore porta con sé un minimo di 5/6 ore. Tre compiti per quadrimestre significano 12, o 15/18 ore. Senza considerare che, anche qui spesso sono necessari compiti di recupero. Il tempo da prendere in considerazione per lo scritto difficilmente in un quadrimestre va sotto le 15/20 ore.

E questo tempo, anche qui, è irrestringibile, tutto ciò che deve esser tolto viene tolto dalle ore destinate ad altro. Il rapporto puro 10 per interrogazioni +15 per gli scritti = 25 rapportato a 3 ore settimanali per 33 settimane (99) diviso 2 quadrimestri 45 meno 25 per le verifiche 20 ore 'pure' a disposizione per lo svolgimento del programma; mentre per il corso ERICA abbiamo $10+20(=30)/(4*33:2=66-30 = 36)$;

in sintesi i rapporti puri 25/20, 30/36 rischiano di diventare 25/15 e 30/30. Ogni insegnante può fare i suoi calcoli per la propria disciplina.

Ma ci sono altri aspetti dell'evento valutativo che tendono ad allontanare la sua efficacia da quella pensata in astratto. Diciamo che in un'ora possono essere interrogati tre studenti in media. Un'ora, tre studenti. Cioè un'ora PER tre studenti. Cosa fanno gli altri? Certo l'inizio di un ciclo di interrogazioni

riceve molta attenzione da parte del resto della classe. L'evento interrogazione può diventare davvero un momento educativo generale. Ma tale momento magico difficilmente regge ai momenti successivi. Spesso l'ora di interrogazione diventa davvero l'ora PER tre studenti.

C'è anche un'altra ragione per cui il momento dell'interrogazione raramente riesce a porsi come momento educativo generale. Richiamare l'attenzione di un insieme di persone non è cosa facile. Spesso è una tecnica da apprendere con la pratica. Bisogna parlare a voce alta, chiaramente, con linguaggio efficace e con convinzione interiore. Se mancano questi elementi, il 'pubblico', per quanto motivato all'evento, perde interesse, si distrae, si disperde. I ragazzi interrogati non hanno la pratica del parlare in pubblico, parlano piano, il linguaggio non sempre è attraente, la convinzione interiore spesso non esiste per niente. Lo studente tende a rivolgersi al solo insegnante, la voce tende a diventare impercettibile. L'insegnante che si preoccupa della ricaduta educativa anche per gli altri componenti della classe tende a sostituirsi allo studente, rischia di fare lui domande e risposte, magari a voce alta, con convinzione interiore, con linguaggio forbito. Rischia di trasformare un momento che dovrebbe valutare lo studente in un ulteriore momento di lezione.

Il fatto è che il rapporto docente-discente, nella classe tende a diventare un rapporto pubblico, ad esigere la tecnica dello spettacolo, a diventare altra cosa da quella che dovrebbe essere: un rapporto educativo-valutativo individualizzato. Il risultato è che la valutazione diventa incerta, l'educatività del rapporto per quanto riguarda lo studente interrogato tende a scomparire, il tempo consumato tende a risolversi in un evento che si avvicina più a un atto burocratico per poche persone per volta che a un fatto educativo.

Ci sono ancora altre ricadute negative dei momenti valutativi all'interno del lavoro scolastico. Ad esclusione dei primissimi momenti di inizio di ogni quadrimestre, viene il momento in cui iniziano le interrogazioni e i compiti in classe e che si protraggono fino alla fine di ogni quadrimestre.

Ogni classe deve svolgere mediamente 3 compiti a quadrimestre per 6 discipline, per un totale minimo di 18/20 compiti scritti. Le settimane a disposizione in un anno sono 33, 16 per quadrimestre.

Eliminato il primo periodo di inizio del quadrimestre e l'ultimissimo, si può tranquillamente calcolare che ogni classe debba svolgere per il grosso del corso dell'anno circa due compiti scritti a settimana (ad esclusione dei vari test, recuperi, e scritti per discipline orali).

Ogni studente, d'altra parte deve anche prepararsi a (almeno) un'interrogazione per circa dieci o più materie - senza calcolare doppie interrogazioni per quadrimestre. Si può tranquillamente affermare che ogni studente ha, mediamente, in ogni settimana, due compiti scritti e almeno un'interrogazione. Il ritmo è veramente frenetico. Si può dire che con questo ritmo non è possibile neppure appassionarsi allo studio di una qualunque disciplina: la necessità burocratica del compito e dell'interrogazione a ciclo continuo lo impedisce.

Inoltre. Ogni insegnante si trova continuamente davanti una classe oberata dalle preoccupazioni di compiti imminenti di discipline che non sono la sua e, contemporaneamente, gruppi alternati di studenti, preoccupati per interrogazioni imminenti di discipline che non sono la sua. Tutto ciò distoglie l'attenzione dalla lezione in atto perché il peso del valore sommativo dell'evento valutativo programmato o temuto è più forte - perché ha valore pratico immediato - di ogni eventuale interesse specifico, culturale della lezione in svolgimento: prima sopravvivere, poi vivere = per vivere bisogna prima garantirsi la sopravvivenza e la sopravvivenza è a-culturale, è pratico-burocratica.

c. difficoltà nel rendere produttivo il lavoro collegiale degli insegnanti

A parte il Collegio (e, a livello di tutte le componenti, il Consiglio di Istituto), per i propri compiti istituzionali, gli insegnanti hanno a disposizione i Consigli di Classe e le Riunioni per Dipartimenti (per discipline o per Discipline affini). È in queste occasioni che dovrebbe essere istruito e organizzato il lavoro didattico e, addirittura, i vari curricula disciplinari da portare avanti durante l'anno e da verificare periodicamente.

Sono i Consigli di Classe e le Riunioni per Materie strumenti adeguati a tal fine?

Non lo sono. Spesso gli interventi si ripetono simili a se stessi, con poche variazioni. Le decisioni sono quasi sempre scontate, gli argomenti difficili - come l'accordo e l'elaborazione dei curricula - si riducono all'elencazione di capitoli di libri di testo o a liste di argomenti (oppure a nulla). Le difficoltà non sono affrontate, vengono evitate.

Perché?

Perché, semplicemente non sarebbe possibile affrontarle. È davvero realistico pensare la elaborazione di un curriculum per ogni disciplina, scendendo nei dettagli di scansione temporale e di integrazione disciplinare in una sola ora a un certo momento dell'anno? I Consigli di Classe e le Riunioni per Materie vengono svuotate della loro funzione e ridotti a momenti di ratifica burocratica di ciò che ogni insegnante fa per conto proprio perché semplicemente non è possibile nient'altro.

D'altra parte ciò che sarebbe possibile richiederebbe non un'ora all'inizio del quadrimestre, ma varie ore di lavoro sistematico e di incontri ricorrenti e frequenti, oltre a un lavoro preparatorio e una istruttoria di ogni riunione. Poiché ciò non è possibile (perché non è riconosciuto contrattualmente, e il tempo necessario non è preso in considerazione), semplicemente ciò non viene fatto. Non è tuttavia neppure vero che ciò non venga fatto. In realtà ciò non viene fatto "collegialmente". Ma viene fatto individualmente.

Nessuno di noi può in realtà esimersi dal fare un minimo di programmazione del proprio lavoro, dal dare un seguito al suo rapporto con le proprie classi, a preparare le lezioni in vista di ciò che viene percepito irrinunciabile. Tutto ciò è tanto più inevitabile da quando i programmi ministeriali sono diventati meri punti di riferimento e il lavoro curricolare è diventato nei fatti incombenza individuale di ogni insegnante.

d. difficoltà a perseguire la finalità della scuola con una diversificazione dei momenti

La finalità della scuola, qualunque essa sia e qualunque ciascuno di noi si immagini che essa sia, ha comunque una scansione temporale: annuale precisamente. È implicito nell'organizzazione del lavoro scolastico per anni - alla fine di ciascuno dei quali viene deciso il destino di ogni studente per l'anno a venire - che un certo tipo di obiettivi disciplinari debba essere raggiunto e debba servire da metro di misura per promuovere o respingere.

Questa organizzazione annuale pone un inizio, uno sviluppo e una fine, cioè un'azione articolata in modo ottimale per raggiungere l'obiettivo posto. Malgrado ciò l'organizzazione del lavoro scolastico non tiene conto di questa finalità parabolica: l'organizzazione è la stessa per tutto l'anno scolastico, si comincia con un certo numero di ore per ogni disciplina, poste in una certa collocazione oraria giornaliera e settimanale e si continua con tale disposizione, finendo con la stessa disposizione.

Nessuna azione che mira ad obiettivi specifici può permettersi tale rigidità organizzativa. La rigidità organizzativa tradizionale si scontra con la finalità strategica che la scuola tradizionale stessa pone.

e. difficoltà a prendere in considerazione le differenze specifiche fra gli studenti

Da parecchio tempo ormai ci sono continui richiami alla necessità di curare individualmente le diverse personalità degli studenti. Con ciò si prende atto del fatto che ognuno di noi ha uno specifico e diverso stile di apprendimento rispetto ad altri, a diverse e specifiche attitudini e diverse e specifiche vocazioni, preferenze, disposizioni. Gli insegnanti dovrebbero tener conto di tutto ciò, cogliere le diverse predisposizioni e favorire le diversità di sviluppo dei giovani in modo da portare allo sviluppo ottimale di ogni studente inteso come persona singola, unica e irripetibile.

Come?

Spiritualmente e personalmente io do la mia disponibilità, ma poi mi trovo davanti trenta ragazzi, sento il tempo che corre, devo preoccuparmi di collezionare il numero prefissato di valutazioni, mi ritrovo a fare il braccio di ferro per chiamare la classe a seguire la mia materia anche se molti di loro sono preoccupati dell'interrogazione che li attende o del compito che devono fare, mi ritrovo alla fine dell'anno e ho sviluppato una certa conoscenza dei singoli studenti che riguarda la loro disponibilità a seguirmi, la loro capacità di partecipazione, il loro grado di profitto, ma probabilmente non ho capito molto di ciò che ciascuno di essi avrebbe potuto sviluppare di sé. Mi accorgo che il mio approccio nei confronti della classe è stato assai omogeneo e che ho giudicato tutti più o meno a seconda di come rispondevano a QUEL modo di fare scuola e lezione.

Francamente trovo difficile poter articolare approcci diversi, mirati a ragazzi diversi, svolti da ogni singolo insegnante, nell'organizzazione della classe di tipo tradizionale e senza che sia previsto alcun esito differenziato in termini di diversità di capacità e predisposizione.

f. difficoltà a rompere la chiusura dell'accademicismo

Si dice spesso che la scuola è staccata dalla realtà. Probabilmente è vero. Nel sociale le cose vanno avanti e la scuola fa fatica a stare dietro. Ma non è solo questo. È il fatto che la scuola non ha alcun momento di contatto con ciò che sta fuori. Nel senso che non ha alcun contatto strutturato.

Certo gli insegnanti non sono solo insegnanti. E gli studenti vivono in famiglie che pure stanno dentro la società. Ma questo non risulta decisivo.

La cultura si fa nei centri di ricerca che mirano a uno scopo, si costruisce nella lotta per la vita del mondo del lavoro e della produzione, negli sforzi di creatività estetica per affermarsi, nei modi di incontrarsi e di aggregarsi: tutta una cultura vive le difficoltà, le tensioni e le ricchezze della vita senza trovare il modo di collegarsi strutturalmente con la scuola. La scuola rischia di girare attorno a concetti culturali riciclati e privi di presa e di motivazione sui giovani a cui si rivolge perché privi di presa e di contatto con la realtà, per cui spesso, la motivazione allo studio rischia di ridursi a un semplice 'dovere' morale di studiare.

g. difficoltà di sinergia

Le scuole si lamentano spesso di avere poche risorse in termini di strutture, di apparecchiature, di personale. È quasi sempre vero. Tuttavia ciò che alle scuole serve e ciò di cui dispongono - seppur in misura insufficiente - sono quasi sempre le stesse cose, da scuola a scuola. O comunque cose assai simili. E tuttavia nessuna scuola ha mai pensato di unire le forze, le capacità e le disponibilità in modo da rendere la povertà ricchezza. O almeno una povertà minore.

2. Prospettive Nuove

Rispetto a tutte queste difficoltà il Regolamento dell'Autonomia, recentemente approvato - pur con tutte le critiche che si possano muovere - sembra aprire delle prospettive. Riportiamo i primi articoli nel riquadro qui sotto:

3. Alcune Proposte

Ricordando che "*ciò che è reale è razionale*" e che ogni proposta, in quanto tale - in quanto cioè non reale - non potrà mai vantare la forza razionale di ciò che già esiste; ma ricordando anche che la forza di ciò che già esiste si rivela spesso essere una forza negativa - come accennato nelle note precedenti - facciamo seguire delle proposte come stimolo alla discussione, cercando di rispondere a ciascuno dei punti critici accennati, con la stessa lettera dell'alfabeto e lo stesso titolo in positivo.

a. sperimentare

Per poter sperimentare una qualunque cosa è necessario prima di tutto poter disporre di:

- uno spazio orario aperto a varie possibilità;
- un minimo di spazi fisici agibili.

La disponibilità di uno spazio orario può esser ricavata dalla opportunità offerta dalla legge sul regolamento di poter ridurre l'orario di ogni disciplina fino a un massimo del 15 per cento. Se lo facessimo su tutte le materie potremmo ottenere 6 ore su 36 circa. Sei ore che i docenti possono programmare in modo funzionale nell'arco dell'anno secondo le diverse esigenze. Queste 6 ore potrebbero offrire varie possibilità:

- potrebbero essere usate come lezioni tradizionali
- per lezioni in copresenza
- per fare compiti in classe che richiedono più di due ore
- per conferenze, escursioni, proiezioni, incontri, visite.

Molte altre cose, e, comunque, sempre, senza intralciare il lavoro curricolare, senza dover chiedere ore ai colleghi. Naturalmente le sei ore possono essere organizzate in vari modi, ciascuno con vantaggi e svantaggi, per esempio:

- possono essere situate alla fine di ogni giorno, ottenendo 5 ore curricolari e un'ora disponibile dal lunedì al sabato
- possono essere situate alla prima ora o in altra collocazione oraria, sempre di ogni giorno
- possono essere collocate in un solo giorno della settimana: il sabato mattina, oppure il venerdì, o

altro giorno, per cui tutti gli altri giorni resterebbero curricolari per sei ore e il giorno prescelto della settimana, sarebbe totalmente libero per essere organizzato in modo sperimentale
- potrebbero essere collocate in uno qualunque dei sei pomeriggi della settimana: tutte le mattine con 5 ore curricolari e un giorno la settimana (il lunedì,.. il venerdì, il sabato?) un rientro pomeridiano sperimentale.

Per quanto riguarda gli spazi fisici si tratta semplicemente di cercarli.

b. organizzare gli impegni degli studenti in senso specifico

Si potrebbe fare una casistica delle varie modalità di impegni di lavoro degli studenti nella scuola.

Una prima approssimazione potrebbe essere la seguente:

1. partecipare alla lezione frontale
2. fare studio di ricerca o riflessione individuale
3. a coppie
4. di gruppo
5. essere coinvolti in lavoro di tutoraggio: un insegnante con uno, due o tre ragazzi
6. fare compiti in classe
7. essere interrogati

La lezione frontale richiede l'organizzazione tradizionale: un insegnante, la classe intera. Ma può anche prevedere la copresenza di due o più insegnanti, con una o più classi.

Le modalità 2, 3 e 4 (studio individuale, a coppie e di gruppo), possono essere organizzate in ciascuna classe o con più classi contemporaneamente e essere affidate all'assistenza di uno o più insegnanti. Se si ritiene possibile che una gran parte di questo lavoro possa esser svolto da pluriclassi con un numero di insegnanti minore del numero delle classi, otteniamo la possibilità di liberare ore che gli insegnanti possono utilizzare in vari modi, oltre che per la modalità del punto 5, il tutoraggio, anche per le attività di cui alla lettera c. successiva.

Per quanto riguarda i compiti in classe, dovrebbero essere inseriti in una visione strategica, di cui alla lettera d.: un compito all'inizio dell'anno scolastico, come momento valutativo iniziale e base per l'organizzazione degli studenti e del lavoro successivo, un compito alla fine di dicembre, come base per organizzare il lavoro successivo. Un numero maggiore di compiti-esercitazioni nella seconda parte dell'anno, come momenti di applicazione individuale. Comunque il secondo compito dell'anno andrebbe espletato nell'ambito di una prova generale, insieme alle interrogazioni. Le interrogazioni e i compiti di metà anno dovrebbero essere organizzati non in modo autonomo da ciascuna disciplina, ma in un periodo apposito, di circa dieci giorni, una sorta d'esame di metà anno. Ciò permetterebbe lo sfruttamento del tempo in modo molto più efficace e la liberazione del tempo di lavoro nella prima parte dell'anno sì da poterlo sfruttare in modo più culturale che burocratico.

c. rendere produttivo il lavoro collegiale degli insegnanti

Anche per gli insegnanti c'è bisogno di una casistica:

1. lezione frontale in classe
2. copresenza
3. assistenza allo studio individuale, a coppia o di gruppo degli studenti
4. assistenza ai compiti in classe
5. correzione dei compiti
6. preparazione dei compiti e delle lezioni
7. aggiornamento e formazione professionale
8. tutoraggio
9. partecipazione ai consigli di classe
10. partecipazione alle riunioni per materie o per materie affini
11. altre partecipazioni

Prescindiamo pure, per il momento dei compiti relativi ai punti 5, 6 e 7 (correzione, preparazione delle lezioni e aggiornamento professionale), è certo però che i compiti di tutoraggio (8) e delle partecipazioni collegiali di cui ai punti 9 e 10, se vogliono essere minimamente efficaci devono poter disporre di un tempo sufficiente.

Diciamo che a settimane alterne potrebbero essere necessarie riunioni di consigli di classe e per discipline in modo da avere almeno due ore a settimana una delle due riunioni. Questo tempo può esser ricavato solo dall'organizzazione del lavoro degli studenti in pluriclasse con l'assistenza di un numero ridotto di insegnanti.

Per quanto riguarda il punto 2, la copresenza, potrebbe ottenersi un pareggio: due insegnanti due classi. Oppure ore aggiuntive (due insegnanti una classe) da detrarre dalle ore ricavate dalle modalità precedenti.

Il problema della correzione dei compiti è particolarmente importante. Ci sono ormai diverse ricerche che possono dare indicazioni di correzioni dei compiti in modo da valutare una casistica di errori sistematicamente e proficuamente. Queste tecniche devono ovviamente essere apprese e ciò richiede tempo. Ma la difficoltà a superare un metodo tutto empirico di correzione dei compiti, deriva soprattutto, ancora una volta dalla scarsità di tempo, e dalla freneticità degli impegni. Anche qui potrebbe esser previsto del tempo ad hoc per aggiornarsi su queste tecniche, e una organizzazione, anche collegiale - almeno in alcuni casi - di correzione dei compiti.

Si potrebbe addirittura pensare a una divisione di compiti, magari a rotazione, fra gruppi di insegnanti che correggono gli elaborati e altri che fanno prevalentemente lezioni frontali. Magari, anche qui a rotazione: gli insegnanti di lingue potrebbero dividersi compiti di lezioni frontali del tipo: alcuni prevalentemente grammaticali, altri prevalentemente contenutistici, alcuni prevalentemente letterari, altri prevalentemente economici.

La cosa andrebbe concepita a rotazione, evidentemente. E tuttavia potrebbe permettere una più efficace organizzazione dei lavori e una possibilità di approfondimento vicendevole di alcuni aspetti dell'insegnamento.

Le ore ricavate dalle modalità precedenti devono pure essere utilizzate e, comunque intersecate, con l'attività del punto 8, il tutoraggio. Questo tipo di attività è già stato sperimentato dalla scuola comunale per adulti qualche anno fa. Questo tipo di organizzazione dovrebbe essere prevalente nella seconda parte dell'anno (vedi la lettera successiva). Ogni insegnante dovrebbe seguire a rotazione gruppi ristretti di studenti (2, 3, 4, forse anche 5, non di più) e instaurare un rapporto educativo del tipo cosiddetto socratico, accompagnando il loro stile di apprendimento, il loro percorso individuale. Ciò è possibile se contemporaneamente gran parte degli altri studenti vengono occupati in attività nelle quali possono essere più autonomi o, comunque richiedere un numero minore di insegnanti come assistenti: i già citati lavori individuali, a coppie o di gruppo, ma anche, visite guidate, conferenze, proiezioni, incontri con esperti o altre personalità, impegni in vari tipi di laboratorio. C'è anche da aggiungere che per un certo numero di queste attività di assistenza potrebbe anche esser presa in considerazione una modalità che in Francia è ormai prassi abituale e generalizzata da molto tempo, quella di assumere, da parte della singola scuola, studenti universitari o ex studenti della scuola, come assistenti di biblioteca, di laboratorio, o di altre attività, retribuendoli con borse di studio predisposte dal bilancio d'istituto.

d. perseguire la finalità della scuola con una diversificazione dei momenti

La prima parte dell'anno dovrebbe vedere una sola prova scritta, come prima base di organizzazione dei lavori. Non dovrebbe prevedere interrogazioni e dovrebbe invece prevedere una prevalenza della lezione frontale e di esercitazioni e studio individuale (o a coppie-gruppi) da parte degli studenti. Tre, quattro mesi, liberi da preoccupazione di tipo valutativo, dovrebbero dare la possibilità di presentare in modo sistematico, organico ed efficiente gran parte degli argomenti del curriculum programmato. Dopo gli esami di metà anno, invece si aprirebbe una seconda fase organizzativa diversificata in poche lezioni frontali, studi individuali, e di gruppo di approfondimento o di rinforzo, altre attività di arricchimento, di rinforzo, di maggior dettaglio (conferenze, visite, incontri, filmati, altro), molto tutoraggio, con il quale i vari studenti verrebbero seguiti in modo assai più individualizzato, sia per indirizzarli a maggiori approfondimenti, sia per individuare i punti deboli e cercare i modi di superarli, sia per discriminare, nei vari studenti i punti di forza e quelli di debolezza.

e. prendere in considerazione le differenze specifiche fra gli studenti

Ogni studente ha punti forti e punti deboli che non coincidono con quelli degli altri. Deve quindi esser

data loro la possibilità di abbassare la tensione laddove sono meno portati e di approfondirla laddove sono più portati. C'è anche da dire che il lavoro tradizionale, all'interno dell'organizzazione omogeneizzante della classe, tende a creare differenze e a fare discriminazioni che avrebbero un valore assai meno forte in condizioni diverse. La classe stessa chiede di fare differenziazioni all'interno di coloro che vi appartengono, per cui, in ogni classe, verranno sempre individuati studenti capaci e studenti incapaci. Ma questa distinzione opera quasi sempre non con valori assoluti ma relativi, è cioè un prodotto della classe. Uno studente ritenuto poco capace in una classe potrebbe invece esser considerato sufficiente e addirittura buono in un'altra. Il guaio è che una classificazione produce un ruolo e il ruolo rende reale il giudizio, e la 'realizzazione' del giudizio tende a far diventare assoluto ciò che prima era stato osservato come relativo: i giudizi tendono a creare il proprio futuro: essi stessi.

Un'organizzazione dei lavori che tenda a relegare in momenti terminali i momenti della valutazione e a non farli interferire con la quotidianità del lavoro scolastico e che dia molto spazio, infine, a rapporti educativi individualizzati, può in gran parte ovviare a questo pericolo.

Resta tuttavia il fatto immodificabile della diversità delle vocazioni fra i vari studenti. Questo aspetto deve essere preso in considerazione. Dovrebbe esser data la possibilità ad ogni studente di diversificare lo stesso curriculum: permettere programmi più leggeri, con obiettivi più leggeri, in quelle discipline in cui quel certo studente dimostra di essere debole e obiettivi più ambiziosi in altre. Anche con diversificazioni della percentuale di impegno: affidare più ore nelle materie più consone, e meno ore nelle altre.

Per permettere questo, all'inizio dell'anno, ogni disciplina, in fase di prima programmazione degli obiettivi curricolari, dovrebbe elaborare tre livelli: livello minimo, livello standard e livello ampio. Dopo i primi compiti di ingresso i vari studenti dovrebbero avere già la possibilità di articolare i propri percorsi in modo personalizzato.

f. rompere la chiusura dell'accademicismo

Molte risorse della scuola (biblioteca, laboratori, gli stessi locali) e molte attività che la scuola organizza (conferenze, cicli di incontri, approfondimenti) o potrebbe organizzare (corsi di lingue, di multimedialità, approfondimenti e sperimentazioni artistiche - ma poi anche formazione permanente o di post diploma) possono essere messe a disposizione di un pubblico più ampio, che non sia solo quello degli studenti iscritti. Questa apertura non significherebbe soltanto arricchire l'ambiente cittadino da parte della scuola. Forse ancora di più potrebbe significare arricchimento della scuola da parte dell'ambiente cittadino.

Anche questo tipo di apertura fu sperimentato dal corso comunale per adulti di alcuni anni fa. Il punto di partenza potrebbe essere quello dei cicli di incontri-conferenze - del resto attività tradizionali nel nostro istituto. Se riuscissimo a collocarle nelle ore curricolari ma libere (le famose sei ore di spazio libero) in un momento pomeridiano, potrebbero coinvolgere obbligatoriamente quelle classi per cui erano state programmate, ma anche essere a disposizione di altre classi e di altri insegnanti in modo opzionale (cosa che attualmente è impossibile), e potrebbero essere aperte a genitori a studenti di altre scuole, alla cittadinanza in genere.

L'importanza della cosa consiste nel fatto che una partecipazione allargata ad un evento culturale potrebbe provocare momenti di dibattito, di confronto culturale, inserirebbe gli studenti in momenti di cultura viva, agita, vista da vari punti di vista, momenti di cultura vera che potrebbero davvero essere stimolanti e comunque più illuminanti che quelli svolti nel chiuso di una organizzazione scolastica nella quale resta difficile percepire la vitalità di ciò che viene detto, gli studenti si sentono fuori dal flusso culturale e il dibattito si riduce a domandine preparate anticipatamente e recitate senza convinzione.

g. costruire reti sinergiche

Costruire una rete di scuole - per esempio fra Keynes, Gramsci, Dagomari, Datini - potrebbe mettere a disposizione molte risorse: biblioteche, laboratori, competenze, locali e anche personale non insegnante. Per esempio la stessa apertura pomeridiana dei locali potrebbe esser resa più facile da una condivisione delle forze e delle risorse.