

Testimonianze di docenti di Scienze umane: un'indagine esplorativa

di **Carla Callegari, Emma Gasperi***

Abstract

Il contributo presenta i risultati di un'indagine esplorativa, condotta con lo strumento dell'intervista semi-strutturata, con la quale si sono volute sondare le opinioni di alcuni insegnanti di scienze umane riguardo alla Riforma dei licei – applicata nella scuola italiana a partire dall'anno scolastico 2010/2011 – e la loro percezione relativamente alla sua realizzazione. Nell'intervista sono stati presi in considerazione alcuni nuclei tematici come la struttura e l'organizzazione del liceo, l'impianto pluridisciplinare e storico delle Indicazioni, il punto di vista dei docenti sugli studenti e le convinzioni degli insegnanti di scienze umane sul loro ruolo in questa nuova realtà. Dall'indagine emergono alcuni punti di forza e criticità della legge di Riforma e delle sue prime attuazioni, proposti come spunti di riflessione e ripensamento a quanti, a vario titolo, si occupano di scuola.

Parole chiave

liceo, docenti, scienze umane, riforma, autonomia

The essay presents the results of an exploratory research, conducted with the instrument of the semi-structured interview, which purpose was to investigate the opinion of some teachers of the humanities concerning the reform of secondary schools – applied to the Italian school system from school year 2010/2011 – and their perception about its implementation. In the interview were taken into account some key topics such as the structure and organization of the school, the system of multi-disciplinary and historical indications, the point of view of teachers about students and human sciences teachers' beliefs about their role in this new reality. The survey highlights some strong and weak points of the Reform Law and its initial implementation, proposed as ways to think and rethink for those who, for various reasons, deal with school.

Key words

secondary schools, teachers, humanities, reform law, autonomy

* La stesura di questo contributo è da attribuire a Carla Callegari per i paragrafi 1 e 2, a Emma Gasperi per i paragrafi 3 e 4, a entrambe per la Premessa e la Conclusione.

Carla Callegari è ricercatore confermato di Storia della Pedagogia presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata dell'Università di Padova, dove insegna Storia della pedagogia e educazione comparata.

Emma Gasperi è ricercatore confermato in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata dell'Università di Padova, dove insegna Metodologia della ricerca pedagogica.

Testimonianze di docenti di Scienze umane: un'indagine esplorativa

Premessa

La riforma dei licei ha trovato applicazione nella scuola italiana a partire dall'anno scolastico 2010/2011 ed è stata presentata dal Ministero della Pubblica Istruzione come “un passo fondamentale verso la modernizzazione del sistema scolastico italiano” (Comunicato Stampa del MIUR del 4 febbraio 2010).

Nel comunicato si legge che la riforma ha lo scopo di:

- “fornire maggiore sistematicità e rigore e coniugare tradizione e innovazione;
- razionalizzare i piani di studio, privilegiando la qualità e l'approfondimento delle materie;
- caratterizzare accuratamente ciascun percorso liceale e articolare il primo biennio in alcune discipline comuni, anche al fine di facilitare l'adempimento dell'obbligo di istruzione e il passaggio tra i vari percorsi;
- riconoscere ampio spazio all'autonomia delle istituzioni scolastiche;
- consentire una più ampia personalizzazione, grazie a quadri orari ridotti che danno allo studente la possibilità di approfondire e recuperare le carenze” (Comunicato Stampa del MIUR del 4 febbraio 2010).

Il Decreto del Presidente della Repubblica n. 89 del 15 marzo 2010, dopo aver stabilito la finalità dei percorsi liceali e aver delineato lo sviluppo degli stessi in due bienni e un quinto anno, esplicita lo scopo e l'organizzazione di ogni liceo. All'articolo 9 presenta il liceo delle scienze umane come il percorso “indirizzato allo studio delle teorie esplicative dei fenomeni collegati alla costruzione dell'identità personale e delle relazioni umane e sociali”; esso può prevedere anche l'attivazione dell'opzione economico-sociale, “che fornisce allo studente competenze particolarmente avanzate negli studi afferenti alle scienze giuridiche, economiche e sociali”. Il Regolamento inoltre, all'allegato A, presenta il Profilo culturale, educativo e professionale dei licei, che si articola in una parte comune e una specifica riguardante ciascun liceo.

Nello stesso anno il Ministero ha emanato le Indicazioni nazionali per i licei, che riguardano gli obiettivi specifici di apprendimento e rappresentano la declinazione disciplinare del Profilo: “per ogni disciplina sono state redatte delle linee generali che comprendono una descrizione delle competenze attese alla fine del percorso; seguono gli obiettivi specifici di

apprendimento articolati per nuclei disciplinari relativi a ciascun biennio e al quinto anno” (Decreto Interministeriale n. 211 del 7 ottobre 2010).

Per formarci un’idea sull’opinione degli insegnanti di Scienze Umane riguardo alla riforma che ha trovato espressione in tali documenti e sulla percezione che essi hanno relativamente alla loro applicazione, avvalendoci dello strumento dell’intervista semi-strutturata, abbiamo svolto un’indagine esplorativa con 9 docenti distribuiti sull’intero territorio nazionale: 3 al nord, 3 al centro, 3 al sud e nelle isole², selezionati in modo che presentassero un’età compresa fra i 45 e i 65 anni, che avessero insegnato per almeno un intero quinquennio nelle sperimentazioni del liceo socio-psico-pedagogico e che in ciascuna delle terne uno fosse impegnato nell’opzione economico-sociale.

1. La Riforma: struttura dei licei e organizzazione del liceo delle scienze umane

Per quanto riguarda la struttura e l’organizzazione del liceo delle scienze umane, anche in riferimento al precedente liceo socio-psico-pedagogico, gli insegnanti esprimono pareri diversi, ma convergenti su alcune osservazioni che mettono in luce, ad esempio, la mancanza della pedagogia nell’indirizzo economico-sociale, che finisce per snaturare lo stesso:

“Nell’opzione economico-sociale con tre ore settimanali, a mio avviso, è presente il rischio della frammentazione. [...] Nell’indirizzo sociale con tre ore settimanali si devono affrontare sociologia e psicologia. C’è pertanto il rischio di fare un discorso veramente molto rapsodico per cui non è agevole conseguire delle competenze. Io preferisco l’impianto del liceo delle scienze umane perché il profilo dello studente risulta più netto” (A);

“rispetto al liceo psico-pedagogico, l’opzione nuova delle ‘scienze umane’ risulta impoverita perché il quadro orario è molto più ridotto. Inoltre l’offerta formativa complessiva non sempre è presente nella stessa scuola con le varie opzioni – sia scienze umane che opzione economico-sociale – quindi i vantaggi della differenziazione proposta dalla nuova normativa non sempre sono percepibili e sostanziali in tutte le realtà” (H).

2 Per le interviste realizzate nel centro e nel sud della Penisola si ringraziano, rispettivamente, Sira Serenella Macchietti e Concetta Sirna.

Per alcuni di loro la riforma ha sanato una situazione di offerta formativa molto diversificata che si era creata in seguito alla lunga sperimentazione attuata:

“la riforma mi è sembrata utile perché ha un po’ delimitato tutte quelle miriadi di sperimentazioni, tra le quali quella dello psicopedagogico che era veramente ingestibile. A mio avviso, quindi, è stato opportuno l’aver ricondotto il tutto a due opzioni” (A).

L’impossibile ripresa di alcune discipline in anni diversi crea però non pochi problemi dal punto di vista didattico, in quanto sembra che le discipline vadano presentate nella loro interezza, magari al primo o al secondo anno, quando gli alunni non sono ancora in grado di comprenderne a fondo la portata formativa:

“riguardo al quadro orario penso che sia eccessivamente specialistico per il biennio e troppo riduttivo per il triennio. Nel biennio è un po’ presto per costruire saperi specializzati perché i ragazzi arrivano ancora non pronti. Occorrerebbe invece una sorta di abilitazione della persona nei confronti delle problematiche sociali, un insegnamento più integrato e meno specialistico. Qui, invece, siamo di fronte ad un immediato calarsi nelle discipline specialistiche. La pedagogia nel primo biennio è decisamente presto. Lo stesso vale per la psicologia, che viene proposta con le forme e le scuole” (G).

Le considerazioni sul nuovo quadro orario invece si diversificano, in quanto alcuni lo trovano rispondente alle esigenze delle singole istituzioni e applicativo del Regolamento sull’autonomia scolastica, mentre secondo altri ne rende difficoltosa l’attuazione dal momento che “la flessibilità oraria con questa quota crea qualche problema, forse anche per l’incapacità degli insegnanti” (A), soprattutto perché, nonostante il ritorno alle ore di 60 minuti, c’è stata una effettiva riduzione delle ore di insegnamento di scienze umane che potrà avere notevoli ripercussioni didattiche.

La perplessità più forte emerge relativamente alla distribuzione delle discipline nei due bienni e nel quinto anno:

“Il liceo delle scienze umane diventa un ‘cantierone’ dove nello stesso contenitore con gli stessi voti e valutazioni si infilano antropologia, pedagogia, sociologia, psicologia, mentre prima queste discipline, almeno nel liceo psicopedagogico, erano suddivise e si realizzava un insegnamento più specifico” (B);

ciò avviene in rapporto anche ad altre discipline, come la geografia o le scienze naturali, che sono state ridotte o mancano completamente, e ad altre ancora, come la fisica, per le quali è prevista una presenza piuttosto

massiccia in un indirizzo che dovrebbe invece caratterizzarsi proprio sulle scienze umane (E).

Alcuni insegnanti mettono in luce come l'orario, soprattutto nell'indirizzo economico-sociale, sia insufficiente e temono si possa perdere l'esperienza precedente del liceo psico-pedagogico e di quello delle scienze sociali, che vedeva attuarsi nell'insegnamento un intreccio di tutte le scienze umane connesse anche ad altre discipline come il diritto.

L'attenzione degli insegnanti si concentra poi sulla possibile flessibilità oraria che il Regolamento dell'autonomia demanda ai singoli istituti: in questo caso le opinioni sono discordanti in quanto per alcuni l'attuazione è pressoché impossibile perché non esistono i presupposti organizzativi, mentre per altri è un'opportunità da cogliere per andare incontro alle esigenze del territorio nel quale operano, o per rispettare una tradizione di sperimentazione ormai consolidata o, ancora, per cambiare radicalmente il volto della scuola e la mentalità di quanti vi operano.

Così un insegnante parlando delle Indicazioni precisa:

“Intanto rispetto al precedente indirizzo, che lasciava molta autonomia agli insegnanti e prevedeva l'organizzazione autonoma della singola scuola di dare un po' indicazioni sugli argomenti da svolgere in particolare, qui siamo molto più orientati a un programma più direttivo” (E)

e aggiunge

“L'autonomia scolastica è un progetto impossibile. Noi nella nostra scuola, e io in particolare, non l'abbiamo mai praticata quest'idea dell'autonomia scolastica... di poter, per esempio, concentrare una disciplina in un periodo. Credo che anche dal punto di vista organizzativo crei dei grossi problemi, visto che già per far gli orari so che c'è una difficoltà enorme con i tempi che ci sono. Fare questo tipo di percorso potrebbe essere interessante, però io non l'ho mai praticato” (E);

un altro insegnante ribadisce che

“per quanto concerne il quadro orario, l'ipotesi di concentrare il monte orario annuale in un unico periodo appare interessante, ma di difficile realizzazione. La nostra realtà vede una prevalenza di studenti pendolari, per cui le attività pomeridiane sarebbero molto difficoltose” (C).

Un terzo insegnante, invece, sottolinea come l'Autonomia abbia permesso al suo istituto scolastico di piegare l'offerta formativa sulle esigenze reali del territorio:

“Utile risulta la flessibilità oraria che nel nostro liceo è stata sfruttata per introdurre la disciplina ‘Musica’, che era stata espunta dal curriculum ufficiale, ma per la quale la scuola era dotata di risorse sufficienti come laboratori, attrezzi, competenze di docenti disponibili. Esperienza positiva perché la Musica rappresentava una tradizione della scuola, particolarmente appetibile a un gran numero di studenti che, volendo continuare gli studi in questo settore, non trovavano più risposta in altre istituzioni scolastiche. La flessibilità ci ha consentito di ampliare l’offerta formativa sul territorio” (H).

Altri insegnanti mettono in luce che

“la possibilità di poter fruire di una quota oraria a scelta nel percorso formativo è sicuramente un dato positivo. Tuttavia, per quanto nella scuola se ne sia discusso a lungo, non è stato ancora facile riuscire ad utilizzare questa possibilità perché occorre ancora che il corpo docente maturi particolari competenze e sicurezze nella progettazione di percorsi innovativi, sentiti gli utenti e gli attori dei processi” (G).

Questa riflessione si accompagna alla constatazione del fatto che sostanzialmente non ci sono state modifiche rispetto all’orario in quanto si continua a concepirlo come settimanale o di cattedra perché la mentalità degli insegnanti non è molto cambiata e sembra “trasversale e impermeabile a qualsiasi riforma” (D).

Glialluni potrebbero essere disponibili all’innovazione e i docenti più giovani, formati in modo differente rispetto ai colleghi più anziani, “hanno un altro modo di leggere la realtà, e anche di agire nel contesto scolastico” (D), per cui si può ipotizzare che la resistenza al cambiamento non dipenda da condizioni oggettive, ma stia negli insegnanti stessi.

2. Impianto pluridisciplinare e storico delle Indicazioni: opportunità e problemi didattici

Le Indicazioni nazionali stabiliscono l’insegnamento pluridisciplinare delle scienze umane in stretto contatto con la filosofia, la storia e la letteratura, al fine di far comprendere la cultura occidentale sia in prospettiva storica sia nelle sue dinamiche attuali.

A questo proposito molti intervistati rilevano la difficoltà di realizzare un insegnamento unitario dovuta a una discrasia temporale nella proposta delle materie: la pedagogia viene insegnata per tutti i cinque anni, lo studio della filosofia, della sociologia e dell’antropologia inizia in classe terza, mentre quello della psicologia termina al quarto anno. Gli insegnanti affermano:

“si pone un problema perché gli alunni di prima affrontano delle tematiche pedagogiche come Platone, Socrate, Aristotele, autori che in genere la filosofia spiega in terza, e quindi c'è questa sfasatura. Questo è un problema che abbiamo rilevato: sono stati anticipati i tempi. Non posso non rilevare che non c'è il collante con la filosofia e posso fare riferimento soltanto alla storia che mi dà lo sfondo” (A).

“C'è una discrepanza perché si comincia con la pedagogia alle origini, si parla di Socrate già in prima e, quando poi gli alunni se lo ritroveranno in terza in filosofia, sono già arrivati ad un altro punto con il procedere temporale e bisogna tornare indietro” (E).

I docenti rilevano quindi una difficoltà di ordine didattico nel conciliare l'insegnamento delle scienze umane che finisce per togliere unità all'impianto pluridisciplinare impedendo una percezione d'insieme negli alunni. Questa difficoltà potrebbe forse trovare un superamento nella presentazione delle discipline non solo secondo un ordine temporale, ma con un approccio che tenga conto dei problemi e delle tematiche che possano ricondursi alle principali tipologie educative, relazionali e sociali intervenute nella costruzione della civiltà europea, secondo il suggerimento delle Indicazioni nazionali.

Più complesso si presenta il problema legato all'impianto storico con il quale vengono presentate le scienze umane nelle Indicazioni: tutte le discipline sono affrontate nell'evoluzione delle forme che hanno assunto nel tempo e sono correlate alla lettura dei classici della disciplina.

La pedagogia, in modo particolare, diventa prevalentemente storia della pedagogia, intesa però nella moderna accezione del termine: non è più la carrellata di autori che caratterizzava il vecchio istituto magistrale di impianto neoidealista, ma è diventata storia dell'educazione, cioè delle idee e delle prassi educative messe in atto nelle varie epoche storiche in relazione alle condizioni familiari, scolastiche, socio-culturali, politiche, economiche e al “rafforzarsi del diritto all'educazione anche da parte dei ceti popolari, della graduale scoperta della specificità dell'età infantile e del consolidarsi tra Sette e Ottocento della scolarizzazione come aspetto specifico della modernità” (Decreto Interministeriale n. 211 del 7 ottobre 2010)³. Questo nuovo modo di concepire la storia della pedagogia mantiene la consueta importanza data alla lettura dei classici, ma le affianca una visione più ampia dell'educazione che guarda alle sue concrete realizzazioni e scopre soggetti che la tradizione ha lasciato in ombra, come l'infanzia, le donne e i ceti popolari (Cambi, Ulivieri, 1994). La storia

3 Cfr. anche Bellatalla, Russo (2005) e Betti *et alii* (2009).

della pedagogia diviene così la disciplina che racconta il passato interpretandolo e in tale passato rintraccia molte “storie” all’interno delle quali sono visibili percorsi che hanno portato al presente, ma anche molti itinerari rimasti irrisolti, i quali, scoperti e intrecciati al presente, possono aiutare a progettare il futuro educativo.

Tornando agli insegnanti intervistati, è rilevabile che riconoscono l’importanza della storia e anche la presenza nella scuola di strumenti come i manuali che permettono l’approccio storico alla disciplina:

“L’impianto storico nella presentazione didattica delle scienze umane risulta utilissimo ed imprescindibile perché dà maggiore corposità ai discorsi teorici e sostiene con opportuni riferimenti le riflessioni sulle problematiche che vengono proposte all’attenzione dei ragazzi. Esistono testi didattici che già opportunamente offrono la possibilità di fornire strumenti relativi sia alla dimensione storica che alla trattazione delle tematiche pedagogiche più rilevanti, aiutando a fare sintesi tra la dimensione storica e quella problematico-teoretica” (H).

La maggioranza di loro, però, sembra cogliere nelle Indicazioni l’accentuata storicizzazione della disciplina soltanto come un ritorno al passato, che può anche significare uno scollamento dal presente:

“L’impianto delle scienze umane è prevalentemente storico. [...] Lavorare proprio sulla storia della pedagogia, secondo me, è importantissimo, perché dobbiamo dare delle direttrici, però quello che mi lascia piuttosto sconcertato è il rischio di non conoscere la realtà attuale. [...] È infatti necessario che gli studenti possano conquistare conoscenze di base di storia della pedagogia e della psicologia focalizzando l’attenzione sulle esperienze attuate o concrete per comprendere il loro senso. Altrimenti rischiamo di leggere solo i classici e non qualcosa che ci riguarda da vicino” (B).

“Si ritorna alla storia della pedagogia che studiavamo prima: c’è uno, poi l’altro, poi l’altro ... La mia preoccupazione è che se gli insegnanti, per cultura o perché non hanno letto bene le Indicazioni seguiranno i manuali, si tornerà indietro; se invece ci fosse un’idea forte che va avanti, allora si potrebbe fare. Quello che dico è che io so benissimo che ci sono tempi che si possono rispettare pur facendo la storia come deve essere fatta. Però bisogna avere anche dal punto di vista proprio epistemologico una consapevolezza che non tutti i colleghi hanno” (D).

Un insegnante si spinge ad affermare che “ormai in qualche modo si è tornati indietro verso una scuola ex magistrale” (E), mentre un altro rintraccia addirittura

“nell’impianto storico delle scienze umane l’unica forma rimasta disponibile per la pedagogia, una sorta di ripiego rassicurante per una disciplina che ormai risulta priva di epistemologia propria. Essa infatti spesso viene ridotta a fatto sociologico o clinico psicologico e, per eludere il problema, si confina nella dimensione storica. Per quanto essa sia una disciplina formativa, attualmente non sembra capace di dare sostanza ai propri discorsi, e non riesce a definire la propria specificità rispetto alle scienze viciniori come la psicologia” (G).

La resistenza culturale verso l’approccio proposto nelle Indicazioni può trovare una spiegazione nella datata formazione iniziale di alcuni insegnanti attualmente in servizio e in un mancato aggiornamento sulla specifica disciplina, che non permette la conoscenza della sua nuova epistemologia e delle sue applicazioni didattiche, le quali potrebbero trovare realizzazione anche negli spazi demandati dal Regolamento dell’autonomia alle singole istituzioni.

3. Il punto di vista dei docenti sugli studenti del liceo delle scienze umane

Una delle domande rivolte agli insegnanti coinvolti nell’indagine entrava nel merito della loro opinione riguardo alle competenze in uscita prospettate nelle Indicazioni.

I pareri in proposito sono decisamente eterogenei, tuttavia sembra prevalere una valutazione negativa. È vero, infatti, che c’è chi esprime un giudizio di totale approvazione, affermando laconicamente che “i profili in uscita descritti nelle Indicazioni nazionali sono ben fatti e molto positivi” (I), ma la maggioranza degli intervistati manifesta forti perplessità circa la loro effettiva attuazione. Le ragioni addotte a sostegno di questi dubbi sono particolarmente interessanti perché, oltre ad accompagnarsi a riflessioni sul ruolo dell’insegnante all’interno del nuovo liceo, lasciano trasparire l’immagine che i docenti hanno dei propri allievi e i limiti che imputano a questa nuova realtà in rapporto a quelle che ritengono essere le aspettative degli studenti.

Gli allievi del liceo delle scienze umane sono visti dagli insegnanti interpellati come poco motivati a seguire un percorso di studio impegnativo e interessati soprattutto alla sua utilità ai fini professionali:

“il bacino di utenza, la tradizione della scuola, la provenienza sociale dei ragazzi, l’orientamento professionalizzante della scuola – considerato meno impegnativo – pesano sulle prospettive e sui percorsi di lavoro possibili, oltre che sugli obiettivi raggiungibili a partire dai livelli di partenza” (G).

“Occorre ricordare [...] che il bacino di utenza del liceo delle scienze umane rimane quello di un’istituzione frequentata da studenti non molto motivati verso percorsi di studio complessi, come quello del classico o dello scientifico, e con aspettative più vicine a quelle degli istituti di tipo professionale” (H).

Per contro, rispetto al profilo in uscita delle Indicazioni nazionali, emerge il ricorso ad aggettivazioni quali “ambizioso”, “altisonante”, “troppo alto”, “sovradimensionato”, “esagerato”, che rimandano a una visione dello stesso che sposta il baricentro del liceo delle scienze umane da una finalità professionale a una funzione propedeutica alla prosecuzione degli studi a livello universitario, evidenziando notevoli difficoltà a realizzarlo, imputate, oltre che al tipo di utenza, alla riduzione del tempo scolastico, alla soppressione delle compresenze, all’aumento del numero degli alunni per classe e alla mancata preparazione dei docenti stessi. In considerazione delle esigenze formative degli studenti, gli intervistati puntano il dito soprattutto contro la riduzione degli spazi per i tirocini e gli stages che erano previsti nell’Area di progetto dei “programmi Brocca” e nelle varie sperimentazioni attuate tra il 1991 e il 2010:

“l’esperienza del liceo delle scienze umane, che prevedeva un tirocinio o stage [...] dal terzo anno, è stata cancellata, per cui qualcosa... l’unica cosa di pratico che ci poteva essere non esiste più... Quindi non si comprende come un profilo di questo genere possa essere poi raggiunto [...] senza un minimo di praticità, senza un minimo di ricerca sul campo, senza un qualche cosa che non sia puro studio... [...] sinceramente mi fa un po’ ridere... certo... arrivarci... appunto... L’esperienza forte era quella delle scienze sociali. Per esempio, e non a caso, gli studenti del liceo psicopedagogico erano sempre a chiedere perché quelli delle scienze sociali facevano questa esperienza di stage e loro no... e, come insegnante, sinceramente non avevo la risposta da dare... Infatti non potevo affermare che quell’altro fosse un profilo pratico quasi da scuola professionale, quando poi sappiamo benissimo che la professionalità si acquisisce con le famose tre esse, che poi possono diventare quattro o quante volete... Il sapere, il saper fare, il saper essere sono assolutamente disattesi e lasciati al buon cuore dei singoli insegnanti, o di qualche preside illuminato, o alla buona volontà di alunni impegnati, ecco” (B);

“devo dire che questo profilo in uscita è quello a cui noi miravamo: ambito della ricerca, ricerca sul campo, conoscenza... competenza in ambito sociale, che cerchiamo di far raggiungere anche attraverso gli stages, per noi è un lavoro abbastanza... cioè io non mi sono stupita quando l’ho letto, mi ritrovo in questo, ecco. [...] era realizzabile, si è realizzato con la struttura del liceo delle scienze sociali, vedo difficile la realizzazione con questo liceo” (D);

“è vero che nelle Indicazioni, quelle generali per tutti i licei, c’è l’attenzione al laboratorio, agli assi, però in un’organizzazione oraria così dove trovi i momenti? Cioè c’è come una contraddizione, a mio avviso, tra questo profilo di questo studente che dovrebbe saper fare ricerca pluridisciplinare, adesso senza arrivare chissà dove, ma dovrebbe saperlo fare, e poi un orario così che ti costringe a non avere più nessun tipo...però è anche vero che nel Brocca... il Brocca aveva quest’area di progetto e qui è sparita” (F).

Inoltre gli insegnanti interpellati denunciano una mancata corrispondenza tra le conoscenze, abilità e competenze richieste per l’accesso ai corsi di laurea in Psicologia o Sociologia, verso cui propenderebbero i loro studenti, e quelle del profilo delle Indicazioni:

“i nostri ragazzi sono usciti anche l’anno scorso dal nostro istituto, dal liceo psico-pedagogico e sociale, e vanno a fare test di ingresso di Psicologia e chiedono moltissima fisica e biologia che loro fanno poco e, anche qua, bisognerebbe interpellare l’Università per capire come mai sono richieste queste competenze, in prevalenza. C’è una discrepanza. Noi formiamo un certo tipo di abilità relazionale e di conoscenza, e poi viene chiesta magari la domandina di biologia, che magari ci vuole, ma per i nostri ragazzi è uno scoglio perché non ne hanno mai fatta e vengono penalizzati” (E).

Alla sottolineatura di questo scollamento, che come viene segnalato in letteratura (Barbello, 2009, p.111) permane anche nel nuovo liceo, si accompagna nei docenti intervistati, specialmente in quelli dell’opzione economico-sociale, la difficoltà ad attribuire una chiara identità al liceo delle scienze umane e, conseguentemente, la manifestazione di un sentimento di inadeguatezza nell’orientare i propri allievi:

“Questo è il progetto che ci stiamo ponendo adesso, in terza, come docenti di istituto, di capire verso quali ... capire cosa dobbiamo in particolare sviluppare [...], infatti il nostro dilemma è quanto è sociale e quanto economico... appunto, e per economia cosa si intenda. È proprio questo uno dei nostri problemi, di capire anche dove andiamo a orientare... [...] Stiamo cercando adesso i momenti per discutere in modo che ognuno non vada per la sua strada, per conto suo. Per questo, le dicevo, la necessità che abbiamo noi come scuola di trovare un’identità, di capire se economia è finanza, che non credo, o se è diritti umani, se è green economy” (E).

Venendo alle assenze, al non detto, a ciò su cui ci si sarebbe potuti aspettare che gli intervistati si sarebbero soffermati in considerazione del fatto che la riforma dei licei punta a realizzare e a esaltare l’autonomia,

sorprende che non venga fatto alcun riferimento, magari anche solo per segnalarne l'impraticabilità o le difficoltà di attuazione, oppure per esprimere il proprio disaccordo, al protagonismo degli studenti, vale a dire alla possibilità di valorizzare le diversità promuovendo le potenzialità di ciascun allievo tramite la predisposizione di un Piano dell'offerta formativa che tenga conto delle proposte e dei pareri degli studenti stessi (Decreto del Presidente della Repubblica n. 275 dell'8 marzo 1999, art. 3, comma 3). Nessuno degli intervistati accenna alla possibilità fornita dal nuovo assetto dei licei di personalizzare i percorsi attraverso l'ampliamento della loro offerta formativa articolando in modo flessibile il gruppo classe o istituendo percorsi facoltativi per gli alunni. Da questo punto di vista parrebbe sussistere un abisso tra la nostra scuola e quella di paesi come la Svezia o gli Stati Uniti d'America, nella quale – pur con tutti i suoi limiti – gli studenti hanno margini per modulare il proprio curriculum a seconda delle loro attitudini e aspirazioni, e sembrerebbe anche che, pur essendo passati quasi quarant'anni dall'emanazione dei "Decreti Delegati", ci siano ancora insegnanti ben lontani dall'aver assimilato il loro dettato, che introduceva nell'istituzione scolastica una dimensione di partecipazione mediante il coinvolgimento dei genitori, infatti solo uno dei docenti interpellati menziona le famiglie degli studenti, sebbene il Regolamento faccia più volte riferimento ad esse⁴:

“credo che la scuola debba recuperare, anzi approfondire... lo spirito della riforma e dei Decreti Delegati del '74, che sono sviliti e, secondo me, svuotati... Sono però convinto che la scuola debba fare la scuola e che i genitori debbano fare i genitori, altrimenti si rischia che ognuno possa alzarsi la mattina e chiedere di inserire psicologia, sociologia, taglio e cucito ecc.” (B).

4. Le convinzioni dei docenti di scienze umane sul loro ruolo nel nuovo liceo

Alla richiesta di esprimersi sul proprio ruolo nel liceo delle scienze umane e, in particolare, sulla libertà di insegnamento in relazione alle metodologie di progettazione, la maggioranza dei docenti interpellati afferma che nulla è cambiato:

“Io non credo che la sostanza sia cambiata di molto perché poi sta di fatto che, comunque, nel rispetto dei programmi, almeno in li-

4 Cfr. Decreto del Presidente della Repubblica n. 89 del 15 marzo 2010 art. 10, comma 1, lettera c; art. 13, comma 11 e Allegato D.

nea di massima, perché poi i programmi sono sempre abbastanza vaghi... gli insegnanti mantengono una loro autonomia e la possibilità di scegliere certi versanti [...] al momento non sono in grado di giudicare e di individuare diversità di grande livello” (B).

“Il ruolo del docente nelle scienze umane non sembra essere cambiato nel nuovo liceo: le diversità ciascuno se le gestisce in modo personale e non sono le Indicazioni ministeriali che cambiano la professionalità del docente” (G).

“Ruolo del docente e libertà di insegnamento non hanno subito una sostanziale variazione con l’avvento del liceo delle scienze umane: le metodologie di progettazione sono rimaste quelle collegialmente condivise, così come condivisi sono i processi di progressiva lenta innovazione delle istituzioni, correlati alle situazioni e ai singoli contesti” (H).

Tuttavia ci sono pure quelli che – a volte entrando anche nel merito del proprio modo di concepire la libertà di insegnamento – segnalano che ci sono stati dei cambiamenti peggiorativi.

“La libertà di insegnamento è poter continuare a fare ricerca nella scuola. Finché ce lo permettono io mi sento libera. Se poi sulla carta devo scrivere... ho dei limiti, va bene ce li farò stare dentro. [...] Con tanto più sforzo, perché quando qualcosa viene tolto... [...] Diciamo che [la libertà di insegnamento] è un po’ più difficile da mantenere” (D).

“Io sono limitata; in classe sento di...non so...il limite lo trovo più nel tempo limitato, perché è pur vero che [...] le Indicazioni [...] non è che sono costrittive, perciò dovremmo avere ampio spazio, però non è facile – guardi – trovarsi con i colleghi, accordarci su un lavoro che dovrebbe essere armonizzato tra tutti, che dovrebbe tener conto dei programmi, ma tener conto ... e quindi uno si ritrova ad esser costretto all’interno di queste indicazioni. Il limite che io ho trovato in questi due anni è proprio di non poter affrontare le discipline con l’ampiezza che secondo me sarebbe dovuta, quindi... di essere molto più contenutistica ad esempio, di avere meno tempo per affrontare delleAnche se io per forma mentis cerco di far collegamenti tra le diverse discipline, se dovessi atternermi al programma, nel biennio dovrei fare psicologia e basta, proprio settoriale. [...] E la progettazione diventa seguire il libro di testo com’era vent’anni fa, cioè seguire... adesso facciamo le emozioni, poi facciamo l’intelligenza, poi facciamo...” (E).

Sempre per quanto concerne la libertà di insegnamento, non manca chi, come già in riferimento al ruolo degli studenti, lamenta il fatto che

sia venuta meno l'Area di progetto, con conseguente riduzione dello spazio d'azione:

“Se tu potessi andare... dal collega di... scienze e dire ‘guarda che è area di progetto eh!’, tirar fuori la norma...e quello doveva dire sì...adesso non c'è più” (D).

“L'ho già accennato, è assolutamente un ritorno alla preistoria, l'area di progetto andava sviluppata ed estesa a tutti i corsi, e qui si torna indietro, per motivi che non mi è dato conoscere... Tra l'altro non è che aumentavano i costi [...]. Forse c'era da incentivare alcuni insegnanti... perché giustamente organizzare uno stage di una settimana presso le scuole dell'infanzia, o nelle scuole elementari o in una casa di riposo, non è una cosa semplice... L'incontro con le istituzioni creava situazioni di grande soddisfazione... Io ho visto ragazzi considerati difficili all'interno dell'attività didattica comune trasformarsi in persone responsabili a cui venivano affidati dei bambini... che tornavano a scuola con entusiasmo e dicevano... ‘Come? È già finito?!...’. Quindi questo ci deve far riflettere molto molto molto... considerando che poi anche dal punto di vista del risparmio, non vedo quali risparmi ci siano stati per cui... la scelta attuale, secondo me, è di retroguardia... Insomma non va bene passare a un teorico assoluto” (B).

148

Inoltre alcuni docenti accusano la Riforma di costringerli a esercitare il proprio ufficio isolatamente, sia riguardo alle discipline afferenti al proprio insegnamento sia rispetto ai colleghi:

“per quanto riguarda i contenuti, per esempio, mentre prima io lavoravo di più su una... sui collegamenti disciplinari all'interno di una stessa disciplina delle scienze umane, adesso invece le Indicazioni parlano diciamo di compartimenti stagni, per cui il biennio dovrebbe essere soprattutto psicologia, la quale nelle scienze umane scompare nel secondo biennio, e ... infatti io adesso sto cominciando la terza e io stessa realizzo che non c'è più psicologia, quando invece le scienze sociali erano un intreccio delle diverse discipline, per cui quello che prima era scontato, era un lavorare integrato, adesso diventa un lavorare scollegato” (F).

“I progetti interdisciplinari adesso scompariranno. Non c'è più la compresenza e quindi... noi abbiamo sempre questo desiderio di continuare a lavorare in maniera interdisciplinare, però gli spazi e i tempi...è difficile. Noi lavoravamo per moduli, cioè c'è una tradizione antica in questa scuola [...] noi lavoravamo per tematiche e questo era possibile soprattutto grazie all'ora di compresenza; ad esempio, adesso io nella quarta e quinta ho ancora compresenze con la collega, facciamo progetti, percorsi tipo questo della bioetica,

il progetto carcere, cioè noi usiamo queste ore per collaborare con l'insegnante di lettere, per esempio, o di diritto..." (D).

Venendo alla domanda di chiusura dell'intervista, che verteva sulle modalità con cui ciascuno dei docenti coinvolti nell'indagine ha fatto emergere l'*educativo* nei due anni di insegnamento nel liceo delle scienze umane, vi è da segnalare, preliminarmente, la pluralità di significati attribuiti al concetto: c'è chi lo intende come attenzione all'allievo dal punto di vista emotivo ed affettivo, chi lo incarna nella promozione della progressiva attuazione delle risorse del discente, chi lo interpreta come trasmissione di valori, chi si concentra su una sua specifica declinazione e quindi parla di "educazione alla salute", di "educazione ambientale" o di "educazione alla cittadinanza" e, ancora, chi lo concepisce come contenuto disciplinare verso cui convogliare l'interesse degli studenti. Di riflesso anche i modi con cui è stato affrontato sono stati molteplici; per esempio, ci sono docenti che fanno riferimento alle materie d'insegnamento o che si soffermano sulle proprie modalità relazionali:

"Quando lavoro nel biennio sulla pedagogia, sulla nascita delle scuole, sull'istruzione, implicitamente indirizzo verso l'educativo e così anche per la psicologia... Affronto anche i temi della motivazione, dell'apprendimento. È mia cura insistere sulla ricaduta pratica... Però l'educativo lo intendo anche in altro modo, cioè faccio leva sulla relazione con i ragazzi... sull'ascolto, sul confronto e sulla personalizzazione educativa" (A).

"L'educativo, cui si fa riferimento nelle Indicazioni, nella mia esperienza didattica l'ho fatto emergere sempre, anche quando non era esplicitato nella normativa. Dipende molto dal modo di pensare dell'insegnante e non dalle Indicazioni. Le modalità consistono nelle sfumature del lavoro: lezioni dialogate aperte all'intervento dei ragazzi, l'ascolto del mondo dei ragazzi, dar loro la parola, non considerarli un numero amorfo, considerare le specificità, individuare e riscoprire i talenti individuali e valorizzarli, cercare di non svalutare alcun intervento riformulandolo positivamente, in modo da integrarlo nel discorso della classe, cercare di far crescere i soggetti in autonomia e capacità di scelta, di critica, di espressione" (G).

Soprattutto vengono evocate le attività degli esperti esterni:

"Abbiamo fatto emergere l'educativo avvicinando i ragazzi all'educazione alla cittadinanza, coltivando il gusto estetico e 'critico', educandoli all'espressione di sé, alla tutela dell'ambiente e della salute, alla legalità, con confronti e approfondimenti con esperti esterni" (C).

“Con i progetti. Con i progetti dei diritti umani. Non è solo dentro la lezione, ma è tutto questo che sta attorno alle lezioni. [...] I progetti di educazione alla salute, quando vengono gli esperti, bisogna fare un calendario che tenga conto di qualche variabile, ma poi vengono fatte ricadere. Poi c'è chi ne fa un feedback e chi no, a seconda dell'insegnante... ma non sempre, anche perché ci sono dei progetti che non hanno lo scopo di avere una restituzione; ad esempio, l'educazione alla sessualità è considerata un fatto in cui l'insegnante deve star fuori, perché allora garantisce allo studente una certa libertà di espressione” (E).

“La dimensione educativa cui fanno riferimento le nuove Indicazioni è stata espressa come una attenzione sia alla costruzione della capacità di autoapprendimento da parte degli alunni sia di una educazione alla cittadinanza attiva, attraverso la proposizione di una serie di esperienze significative – incontri con testimoni privilegiati, visite di scrittori, giudici, attività varie ecc. – tese a motivare alla partecipazione ai processi sociali, alla consapevolezza e all'impegno solidale” (H).

Tutto sommato, sembra quasi che per gli insegnanti interpellati questi interventi rappresentino una sorta di compensazione della già menzionata soppressione dell'Area di progetto prevista dai “programmi Brocca”, attraverso la quale gli studenti avevano modo di sperimentare degli itinerari di ricerca che consentivano loro di “appropriarsi di importanti strumenti culturali di interpretazione della realtà e quindi [...] di quella capacità critica di pensiero autonomo che è [...] la finalità ultima della scuola secondaria” (Callegari, 2008, p. 85).

Conclusioni

In base a quanto affermano gli insegnanti uno degli scopi dichiarati della Riforma, cioè coniugare tradizione e innovazione, risulta solo parzialmente raggiunto, perché l'esperienza del liceo psico-pedagogico e di quello delle scienze sociali non sembrerebbe essere stata sufficientemente recepita nel Regolamento e nelle Indicazioni. Inoltre molti ritengono difficilmente applicabili le novità più significative, in particolare la flessibilità oraria e il profilo in uscita degli studenti.

Riteniamo che per realizzare tali possibilità sarebbe necessario privilegiare la qualità dell'insegnamento attraverso percorsi personalizzati, sia per gli alunni in difficoltà sia per chi desidera approfondire le discipline, ricorrendo a un modello di progettazione diverso da quello classico, per obiettivi, menzionato da tutti i docenti intervistati, e riferito piuttosto a tematiche e problemi. Questo darebbe maggiore spessore alla libertà di

insegnamento di ogni docente, che potrebbe così esprimere la propria capacità euristico-didattica all'interno di una competenza disciplinare che rimane comunque imprescindibile.

Gli intervistati manifestano un certo disorientamento rispetto alle competenze da formare negli alunni, in quanto esisterebbe una contraddizione tra le finalità proprie del liceo delle scienze umane e il quadro orario proposto, che, tra l'altro, nell'opzione economico-sociale vede la soppressione della pedagogia.

Dalle interviste emerge, inoltre, che i docenti non hanno ancora del tutto recepito il dettato del Regolamento dell'autonomia e le numerose possibilità che esso offre. D'altronde, come ogni cambiamento, questa norma, che va a modificare radicalmente un'istituzione complessa come quella scolastica, richiede tempi lunghi di assimilazione e diverse sperimentazioni per arrivare a una forma ottimale di attuazione, che esige una collegialità docente aperta al territorio.

Nota bibliografica

- Barbello M. (2009). Il “nuovo” liceo delle scienze umane: davvero liceo? *Nuova Secondaria*, 1, p.111.
- Bellatalla L., Russo P. (2005). *La storiografia dell'educazione. Metodi, fonti, modelli e contenuti*. Milano: FrancoAngeli.
- Betti C. et alii (2009). *Percorsi storici della formazione*. Milano: Apogeo.
- Callegari C. (2008). *Pedagogia e scienze dell'educazione nella scuola dell'autonomia*. Padova: Cleup.
- Cambi F., Ulivieri S. (a cura di) (1994). *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici*. Firenze: La Nuova Italia.
- Chiosso G. (2011). Caratteri e specificità del Liceo delle Scienze Umane. In <[http://www.fondazione scuola.it/magnoliaPublic/iniziative/nuovi-licei/LiceoScienzeUmane/contenuti/01/text_files/file/GCHIOSSO_Caratteri e specificità del Liceo delle Scienze Umane Torino.pdf](http://www.fondazione scuola.it/magnoliaPublic/iniziative/nuovi-licei/LiceoScienzeUmane/contenuti/01/text_files/file/GCHIOSSO_Caratteri_e_specificità_del_Liceo_delle_Scienze_Umane_Torino.pdf)> (ultima consultazione 21/11/2012). <<http://www.scienze socialiweb.it/>> (ultima consultazione 21/11/2012).
- Kanizsa S. (2011). Significato e prospettive del Liceo delle Scienze Umane. In <http://www.fondazione scuola.it/magnoliaPublic/iniziative/nuovi-licei/LiceoScienzeUmane/contenuti/01/text_files/file11/KANIZSA_NLTorino.pdf> (ultima consultazione 21/11/2012).
- Ribolzi L. (2011). L'opzione economico sociale del Liceo delle Scienze Umane. In <http://www.fondazione scuola.it/magnoliaPublic/iniziative/nuovi-licei/LiceoScienzeUmane/contenuti/01/text_files/file0/LRIBOLZI_Economico%20Sociale_Torino.pdf> (ultima consultazione 21/11/2012).

Documentazione istituzionale/normativa


Comunicato Stampa del MIUR del 4 febbraio 2010, *Riforma dei licei*.

Decreto del Presidente della Repubblica n. 275 dell'8 marzo 1999, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21, della legge 5 marzo 1997, n. 59*.

Decreto del Presidente della Repubblica n. 89 del 15 marzo 2010, *Regolamento recante "Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito dalla legge 6 agosto 2008, n. 133"*.

Decreto Interministeriale n. 211 del 7 ottobre 2010, *Schema di regolamento recante "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento"*.

Piani di Studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni. Le proposte della Commissione Brocca (1992). *Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*, 59-60.



Finito di stampare
nel mese di FEBBRAIO 2013
da Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
Lecce - Brescia
www.pensamultimedia.it