

# Chiamale, se vuoi, sperimentazioni

RICERCA/ESPLORAZIONE

«Questo strumento, per volare, *isperimentarai* sopra un lago e porterai cinto un otro lungo, acciò che nel cadere tu non annegassi» (Leonardo da Vinci 2 72). Sono trascorsi quasi cinquecento anni da quando l'artista e scienziato toscano, sperimentò la validità dell'applicazione pratica di tecniche e metodiche nel settore aerodinamico. Lo fece con il naturale dubbio che l'ipotesi potesse anche non superare la prova a causa di eventuali errori di progettazione e di costruzione.

Il rischio di un insuccesso era ed è insito, pure, nelle *sperimentazioni* concepite e introdotte nel sottosistema scolastico italiano in tempi recenti. Il giudizio definitivo, sulle stesse, viene lasciato al lettore. Allo scrivente, invece, compete il compito di raccontare quanto è accaduto con l'aggiunta di qualche osservazione, opinabile, doverosamente espressa al fine di non essere accusato di detestabile ignavia.

## 1. LA FONTE ORIGINARIA

Il Dpr 31 maggio 1974, n. 419 introdusse, per la prima volta nella scuola italiana la *sperimen-*

Beniamino Brocca

*tazione e la ricerca educativa*, riprendendo alcune indicazioni già presenti nella legge 10 luglio 1973, n. 477.

La sperimentazione, quale «espressione dell'autonomia didattica dei docenti», si doveva esplicitare sia come ricerca e realizzazione di innovazioni sul piano didattico sia come ricerca e realizzazione di innovazioni sul piano strutturale dell'assetto organizzativo.

In riferimento a queste due polarità della sperimentazione scolastica erano definiti, negli articoli 2 e 3 del Dpr citato, i soggetti promotori, le modalità attuative, gli organi coinvolti e le risorse utilizzabili. Più precisamente: in rapporto alla sperimentazione didattica, essa veniva ideata e condotta dal docente, sentito il parere del consiglio di istituto e approvato dal collegio dei docenti; in rapporto alla sperimentazione strutturale, essa era promossa da uno dei diversi organi collegiali e autorizzata dal ministro della Pubblica Istruzione.

Si è molto discusso sulle finali-

tà, sul valore e sugli esiti di queste sperimentazioni, tanto che ripeterne, ora, il contenuto susciterebbe una disputa, soprattutto, teorica la quale non incrinerebbe l'importanza e l'utilità dell'iniziativa. Torna, piuttosto, conveniente precisare che la tentazione di costruire, attraverso le sperimentazioni, una via parallela alle riforme, è una distorsione dannosa per la istituzione scolastica.

## 2. I GRADI ASCENDENTI

Eliminando ogni sorta di pessimismo si può esaminare con obiettività ciò che è accaduto successivamente all'avvio delle operazioni sperimentali nell'arco di tempo compreso tra la fine degli anni settanta e la fine degli anni ottanta.

a) **La scuola elementare** (oggi scuola primaria) da sempre sensibile e attenta alle conquiste della psicologia e della pedagogia, nonché alle sollecitazioni del contesto sociale e culturale, percorse questa nuova strada con profitto. Si immise in essa sulla base dei fondamentali forniti dalla legge n. 517/77 e senza disconoscere il "tempo pieno" di cui alla legge 24 settembre 1971, n. 820, impegnandosi a sperimentare nuovi saperi e nuove tecniche di didattiche per l'apprendimento insegnamento, presenti: nel principio della collegialità docente; nella composizione dei gruppi mobili; nell'adozione delle classi flessibili; negli interventi procedurali

Si è molto discusso sulle finalità, sul valore e sugli esiti di queste sperimentazioni, tanto che ripeterne, ora, il contenuto susciterebbe una disputa, soprattutto, teorica la quale non incrinerebbe l'importanza e l'utilità dell'iniziativa.



differenziati; nel rinnovamento apprenditivo nell'area linguistica e in quella matematica; nello sviluppo della creatività; nella sollecitazione delle motivazioni intrinseche.

b) **La scuola media** (attualmente secondaria di primo grado) per una spinta proveniente... "dal basso", furono richiesti e approvati vari tipi di sperimentazioni concernenti: l'uso delle tecnologie informatiche, l'introduzione della seconda lingua straniera; il ritorno all'insegnamento del latino; l'avvio di corsi a indirizzo musicale. Accanto alle sperimentazioni (e in qualche modo a esse collegate) emersero nuove figure professionali, quali l'operatore pedagogico e l'operatore tecnologico che furono validi aiuti non solo per le iniziative dell'area tecnico-scientifica, ma anche per quella dell'inclusione delle disabilità e del recupero dei ritardi. Da questo punto di vista va pure contemplato il "tempo prolungato" che integrava in un unico modello le attività sviluppatesi nel corso degli anni.

c) **La scuola secondaria superiore** (ora secondaria di secondo grado) compì il massimo ricorso al Dpr 419/74 e la massima diffusione delle sperimentazioni. La spiegazione è molto semplice: nel passato (e forse ancora

nel presente) questo grado del sottosistema scolastico – diversamente dagli altri – fu relegato nel disonore della *non decisione* politica. La *responsabilità* dell'indecisione non ricadeva tanto sulle singole persone, quanto sugli organismi collegiali (istituzioni, associazioni, partiti...) e derivava da uno scollamento tra *tre poteri*: quello *legislativo*, ossessionato dalle spinte corporative e dalla seduzione delle forze culturali e sociali; quello *esecutivo*, paralizzato dalle divisioni interne sulle diverse proposte e dalla scarsa competenza in materia; quello *amministrativo*, ripiegato nella difesa dell'esistente e nei calcoli opportunistici di corto respiro.

Le prime a cogliere l'occasione per avviare un parziale ammodernamento sono le singole unità scolastiche. Nascono così le *sperimentazioni autonome*, molte delle quali rimasero tali, per anni, senza conformarsi ai piani predisposti dall'amministrazione centrale. Esse appartenevano a due *categorie*: alcune erano *minisperimentazioni* (relative a qualche disciplina) altre erano *maxisperimentazioni* (relative all'intero piano di studio visto nel suo itinerario quinquennale).

Il proliferare del fenomeno indusse il ministero della P.I. a intervenire con proposte progettuali e

con assistenza tecnica cercando di indirizzarlo verso formule unitarie e coerenti con i diversi ordini di scuola. Vennero così alla luce le cosiddette *sperimentazioni coordinate* (inizialmente con denominazioni diverse: *globali*, *parziali*, *assistite*) che, insieme al Piano Nazionale di Informatica avrebbero dovuto corrispondere a un disegno strutturale tracciato dal ministero.

### 3. IL CATALOGO TASSONOMICO

Sempre per quanto attiene alla scuola secondaria superiore l'espansione progressiva delle sperimentazioni coordinate raggiunse una diversa intensità nei quattro ordini di cui è composta: a) il 34% nell'ordine classico; b) il 38% nell'ordine tecnico; c) il 26% nell'ordine professionale; d) il 18% nell'ordine artistico.

Forse può essere interessante segnalare, nell'ambito dell'istruzione tecnica, le molteplici peculiarità degli istituti – per ogni indirizzo – e precisamente il nome del progetto è la percentuale di unità coinvolte negli anni ottanta: agrari (Cerere: 90%); aeronautici (Alfa: 100%); nautici (Nautilus: 85%); commerciali (Igea: 45%); geometri (Cinque: 40%); periti aziendali (Erica: 45%); programmatori (Mercurio: 30%); elettronici (Ambra: 90%); meccanici (Ergon: 92%); chimici (Deuterio: 80%); tessili (Aracne: 100%); grafici (Tempt: 100%); minerari (Geo: 100%); informatici (Abacus: 50%).

A questo punto si impongono due precisazioni: i *termini nominativi* degli ordini, degli indirizzi, dei progetti... sono quelli in vigore negli anni ottanta; le *percentuali* dei quattro *ordini* rappresentano le rilevazioni compiute all'inizio del processo sperimentale, men-

## Chiamale, se vuoi, sperimentazioni

tre quelle dei numerosi indirizzi dell'ordine tecnico sono state registrate verso la fine del ciclo.

### 4. GLI ERRORI SISTEMICI

A fronte delle numerose sperimentazioni attuate è logico chiedersi quale fu l'esito dell'immane intervento che attraversò il sottosistema scolastico per più di un decennio. Le ragioni per fornire un "responso" partono dal costo economico affrontato nella realizzazione dei progetti sperimentali per arrivare, poi, all'attesa sospirata degli alunni, dei docenti e delle famiglie di un ammodernamento che poteva essere apprestato utilizzando il contributo delle sperimentazioni.

Il "bilancio" di queste ultime, nel suo insieme, non fu esaltante. Anzi, per alcuni settori fu deludente.

a) **Nella scuola elementare: efficace.** Non solo per merito delle sperimentazioni ma anche degli orientamenti e delle disposizioni della, già citata, legge 4 agosto

1977, pietra miliare, snodo eloquente e atto di sapienza pedagogica nel progresso delle istituzioni educative, la scuola elementare riuscì a rinnovare i suoi curricula e la sua organizzazione con il Dpr 12 febbraio 1985, n. 104, recante i *Programmi didattici* e con la legge 5 giugno 1990, n. 148, recante l'*Ordinamento della scuola elementare*.

Fu un successo rilevante, frutto di grandi intese politiche, diventando fiore all'occhiello dell'Italia, purtroppo, successivamente e ottusamente dissipato e gettato – dopo un decennio di intelligente impiego – nella discarica delle immondizie.

b) **Nella scuola media: inesistente.** Nonostante alcune «buone pratiche» emerse in taluni istituti e l'aiuto derivante dalla legge 16 giugno 1977, n. 348, la scuola media non trasse profitto alcuno dalle sperimentazioni attuate: «anello debole» del sottosistema scolastico quale era, tale è rimasta. Come nulla fosse accaduto.

c) **Nella scuola secondaria: esiziale.** In quest'ultimo grado del sottosistema scolastico, il cospicuo numero di sperimentazioni sopra elencate non produsse i provvedimenti legislativi necessari e auspicati, di innovazione. Anzi si verificò un *aggravio* delle condizioni e delle qualità di

apprendimento-insegnamento, rilevato, più volte, dalle indagini Ocse-Pisa.

I motivi sono da attribuire a svariati fattori tra i quali primeggiava la *fragilità* delle suddette sperimentazioni; fragilità che derivava da *errori* di natura sistemica, quali:

- *l'assimilazione* della sperimentazione con la *riforma*, quando era ed è rigorosamente dimostrata la diversità sostanziale e funzionale tra le due. Infatti, la prima è propedeutica alla seconda la quale è di spettanza del Parlamento e non dei direttori generali del Miur;
- *l'assenza* totale di un monitoraggio serio e scientificamente programmato e condotto, per cui non si conobbe mai la levatura dei risultati;
- *la mancanza* di una giustificazione pedagogica sulle scelte attinenti alle finalità, ai saperi, alle tecniche, agli strumenti dell'insegnamento;
- *la riduzione* della sperimentazione, soprattutto nell'istruzione artistica, a una manutenzione dell'esistente, vero esempio di trasformismo gatopardesco;
- *il conflitto* deleterio tra le sperimentazioni dell'istruzione tecnica e quelle dell'istruzione professionale, ambedue tendenti a una "invasione di campo";
- *la difformità* – tra le sperimentazioni dei diversi ordini di scuola – di linguaggio, anche negli indirizzi aventi la medesima natura, e nei contenuti delle medesime discipline.

Se è vero quanto afferma T.S. Eliot che ...

*«finire è ricominciare.*

*La fine è là donde partiamo».*

Allora non c'è scampo: si dovrà ritornare sull'argomento per completarlo.

GESTI  
QUOTIDIANI

14



**CORREGGERE**  
non solo la forma,  
ma l'assenza di contenuti  
e di pensiero critico.