

Antropologia di una scuola autonoma

Da presenza diffusa a sistema

Ermanno Testa

Gli organismi sociali creati con lo scopo di ‘accompagnare’ i minori alla vita adulta si fondano essenzialmente su un principio di solidarietà tra generazioni.

Circoscrivere a tale principio la natura della nostra scuola però non aiuta a comprenderne la complessità e la portata sociale, civile, culturale.

Del resto è sul rispetto di tutti e tre i principi universali che si misura la cifra democratica di ogni organismo sociale: per esempio, una scuola, pur nata su un assunto di solidarietà, che non si ispirasse compiutamente anche a principi di libertà e di eguaglianza, sarebbe una scuola poco democratica; conterebbe poco il suo esserci, per effetto della solidarietà, se carente nella sua funzione civile di concorrere all’educazione di cittadini solidali e rispettosi della propria e delle altrui libertà e dignità. Funzione civile peraltro ridotta o a rischio, per esempio, quando l’accoglienza scolastica non è la stessa per tutti i minori e si crea dispersione o quando la scuola ‘obbliga’ gli alunni a percorsi precocemente differenziati o si riducono in modo ingiustificato le risorse destinate all’istruzione; e anche quando non è l’alunno al centro dell’azione educativa e, per esempio, si applica nei suoi confronti una didattica rigidamente trasmissiva, ripetitiva, mnemonica. Insomma, la nostra scuola si caratterizza come democratica se e in quanto, nell’esplicare la sua azione solidale, agisce secondo quella finalità così ben indicata nel secondo comma dell’art. 3 della Costituzione: mettere i futuri cittadini, non uno di meno, in condizioni di esercitare i diritti di cittadinanza, cioè di partecipare, con buona cultura ed etica della responsabilità, ciascuno secondo le proprie convinzioni, capacità e competenze, “...*all’organizzazione politica, economica e sociale del Paese*” e di saper esercitare perciò quella sovranità che la Costituzione assegna al popolo.

Nel nostro ordinamento l’istruzione impartita dalla scuola è considerata a tal punto ‘utile’, socialmente e culturalmente, cioè dirimente ai fini del rafforzamento o almeno del mantenimento della vita democratica, da ritenere la frequenza scolastica per tutti i minori ‘necessaria’, perciò obbligatoria e, quindi, gratuita: un dovere civile per i genitori, un diritto per i minori, a partire dai sei anni di età. L’universalità di tale impegno da parte della comunità nazionale verso tutti i minori residenti sul territorio nazionale assegna di fatto al nostro servizio scolastico un carattere istituzionale, in linea con l’ordinamento democratico del Paese.

Nell'ottica in primo luogo del principio di solidarietà, compito della società è anche quello di mettere a disposizione per i bambini dai tre mesi ai tre anni l'asilo-nido, una struttura educativa che precede l'ingresso alla scuola dell'infanzia la cui frequenza tuttavia è opzionale, in base alla scelta delle famiglie. Questo perché nell'azione educativa nei primi anni di vita dei bambini il principio di solidarietà (sociale) è subordinato a un principio di diritto naturale, quello della cura parentale per cui il processo di prescolarizzazione si integra con la cura dei genitori, che rimane l'azione primaria. L'avvio alla scolarizzazione, pur in stretto rapporto con le famiglie, avviene dai tre ai sei anni, con la scuola dell'infanzia. Da ora in poi la cura parentale prosegue in ambito familiare, auspicabilmente integrandosi con l'azione della scuola che di essa potrà/dovrà tenere conto, ma che comunque è tenuta a dispiegare la sua azione in modo autonomo secondo il proprio dettato istituzionale.

La nostra scuola, aperta a tutti, obbligatoria e gratuita "...per almeno otto anni...", nasce da un preciso impegno collettivo del Paese: "*La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi*". Prioritariamente resta fondamentale l'affermazione di principio che "*L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento*". Spetta dunque al decisore politico - Parlamento e Governo *in primis*, su alcune materie anche in concorrenza con i poteri territoriali - formulare il quadro di sistema, le sue finalità generali, le articolazioni, i meccanismi di funzionamento, la tipologia delle scuole, l'assunzione in servizio e i rapporti di lavoro del personale, i meccanismi di verifica del sistema; questi ultimi riconducibili, per esempio, alla funzione svolta dagli esami di Stato, un tempo affidati alla supervisione di commissari esterni, oggi surrettiziamente affidati *in toto* al personale interno della scuola. La tradizione centralista della politica scolastica dello Stato italiano, ispirata in parte al modello napoleonico e in parte soggetta all'*imprinting* clericale, un tempo imponeva alle scuole e agli insegnanti anche programmi prescrittivi delle materie di insegnamento da svolgere nel corso dell'anno scolastico: ne risultava un'azione educativa non autonoma ma spesso ideologica, da Stato etico, quasi ritualmente ripetitiva, con metodo di insegnamento in prevalenza deduttivo, poco attento alle caratteristiche di apprendimento degli alunni e di conseguenza programmaticamente selettivo e sanzionatorio. Un modello che, per quanto ridimensionato per effetto del mutare del tempo e delle cose, ha resistito in alcuni casi fino agli anni novanta, a Costituzione vigente per ben più di un quarantennio! Una volta raggiunta l'autonomia delle scuole, il decisore politico ha limitato la propria azione, circa contenuti, strategie e modalità educative, a indicazioni di massima. Ciò ha consentito alle scuole una maggiore intraprendenza verso modalità di insegnamento meno rituali e libresche, in grado di intercettare meglio le diverse intelligenze dei ragazzi,

utilizzando le discipline come terreni e occasioni per apprendimenti ragionati, non (solo) mnemonici. Vent'anni e più di autonomia delle scuole (1999), superata la fase sperimentale, quella dell'*ognuno faccia ciò che vuole*, dell'improvvisazione e del 'progettismo' diffuso, hanno avuto il merito di liberare notevoli capacità educative un tempo contenute entro regole e comportamenti professionali alquanto stereotipati. D'altra parte anche la ricerca pedagogica e psicologica ha fatto passi da gigante ed ha avuto il suo peso. Tuttavia, se osservato nel suo insieme, il quadro scolastico nazionale oggi appare tutt'altro che omogeneo: ad aree di eccellenza, dove operano gruppi o singoli docenti interpreti di didattiche avanzate, corrispondono molte altre situazioni meno evolute e, in qualche caso, anche di degrado professionale. Spesso all'interno del medesimo istituto, a classi diverse corrispondono comportamenti professionali qualitativamente distanti se non divergenti. Ne emerge un quadro generale nel complesso disomogeneo, a intermittenza, assai grave sotto il profilo democratico, per la verità solo in parte dettato dal caso, da far risalire a diversi fattori, esterni ed interni alla scuola: diversità di condizioni ambientali, sociali, culturali; povertà educativa; qualità dell'organizzazione scolastica e dell'ambiente di apprendimento; grado di cooperazione all'interno del singolo istituto: Ma, al dunque, soprattutto la presenza o meno di docenti motivati e competenti capaci di dare impulso a modalità innovative di insegnamento. Una realtà a macchia di leopardo di docenti o gruppi di docenti capaci di dar luogo, attraverso una ricerca didattica attenta alle dinamiche dell'apprendimento, a modalità di insegnamento efficaci. Tali pratiche innovative spesso rimangono circoscritte a una sola classe, o a un solo plesso, o a un singolo istituto scolastico o, nei casi migliori, ad una ristretta area geografica, e raramente riescono ad espandersi in altre realtà scolastiche meno privilegiate. Si configura di fatto una sorta di aristocrazia professionale variamente diffusa sul territorio, ma poco adatta, per difficoltà oggettive oltre che per scarsa abitudine al riguardo, a implementare significative contaminazioni con altre realtà scolastiche meno vivaci sul piano professionale. Di simili importanti esperienze spesso non c'è memoria, se ne perde traccia, come quando un gruppo ben affiatato di docenti per motivi diversi si disperde o quel tale o quella tale insegnante cambia sede o lascia il servizio. Ma è anche vero che quella aristocrazia professionale dimostra come sia possibile sviluppare, proprio nelle scuole, sulla base di una adeguata competenza disciplinare e psicopedagogica, una seria attività di ricerca didattica in grado di crescere nel vivo dell'attività di insegnamento.

Un insegnamento/apprendimento che responsabilmente ponga al centro gli alunni con le loro diversità richiede intuizione, interpretazione, tempistica, adattamento, creatività, costante verifica e attenzione a una complessità di fattori, come avviene, per esempio, nella modalità didattica del curriculum

verticale; e soprattutto tanta consapevolezza nel fare scelte autonome, responsabili e significative, secondo una interpretazione etica della libertà di insegnamento. La necessità che si formi e si estenda in tutte le scuole una solida e aggiornata cultura professionale richiede perciò che le tante realtà scolastiche diventino sistema: riconoscibile, autonomo, organizzato in modo tale che le buone pratiche, le buone idee, le ‘sensate esperienze’ che maturano nel vivo dell’attività quotidiana, possano circolare oltre la classe, confrontarsi, evolversi, modificarsi, attraverso incontri tra docenti, diretti e a distanza, scambi di esperienze, stage, percorsi di verifica e di studio; attività non casuali o estemporanee, riconosciute come funzionali al percorso professionale di ciascun docente; non facenti parte del tradizionale canone dell’aggiornamento disciplinare e/o psicopedagogico, di competenza di specialisti o esperti in materia (università o altre agenzie qualificate), ma fondate su contatti e collaborazioni tra scuole anche distanti territorialmente, gemellaggi, azioni coordinate, iniziative comuni, comunque finalizzate ad una didattica dai confini più ampi e più efficace, oltre che alla crescita professionale individuale. Una attività non imposta, ma riconosciuta nell’ambito delle normali incombenze professionali, non sostitutiva del rapporto diretto in classe con gli alunni, sostenuta da una contenuta disponibilità economica delle scuole e dalla possibilità di qualche personale ‘beneficio di carriera’. A rendere possibile tale circolazione sarebbe sufficiente dare corpo a organismi operanti su base regionale con funzioni molto semplificate di coordinamento e calendarizzazione nonché di registrazione e documentazione delle iniziative, mantenendo ai singoli docenti e alle scuole interessate l’onere dell’informativa sulla *domanda* e sull’*offerta*: cioè l’impegno, volontario, allo scambio professionale. Tale scambio, infatti, non può che avvenire su base volontaria rientrando tra le attività finalizzate all’insegnamento e soggette quindi al principio costituzionale della libertà d’insegnamento, condizione necessaria e atta a caratterizzare il sistema scolastico come autonomo. Non si tratta di ricreare gli Irrsae*, nati negli anni settanta (1974), poi soppressi (2007) per un loro evidente fallimento, non dovuto al tentativo di rispondere a un bisogno di rinnovamento didattico-educativo, ma per la pretesa di farne Centri di studio in campo educativo, di promozione e assistenza di sperimentazioni, di ‘monitoraggio’ e di aggiornamento, piuttosto che, più semplicemente, organismi di collegamento tra le diverse realtà scolastiche. L’errore fu nel pensarli come ‘motori’ esterni del rinnovamento educativo-didattico quasi fossero laboratori di ricerca in grado di produrre, in proprio, innovazione, anche se privi di un chiaro statuto epistemologico e dotati di personale, per quanto qualificato, comunque esonerato dall’insegnamento e non più operante sul campo. La loro trasformazione in Irre* (1999), cioè in Istituti di ricerca educativa *tout court*, sul modello universitario, in coincidenza con i primi

anni di autonomia scolastica, non fu di alcun sostegno alle scuole e ne sancì il fallimento e la soppressione (2007). Ma il fallimento degli Irrsae fu anche conseguenza del fatto che essi operarono in un'epoca di centralismo ministeriale e di non autonomia delle scuole e soprattutto perché vistosamente condizionati sin dall'avvio della loro attività dagli ambienti più clericali dell'apparato amministrativo, preoccupati di esercitare su di essi un rigido controllo burocratico, culturale e, in sostanza, politico.

Di tutt'altro significato, anche se di dimensione assolutamente più ridotta, può essere considerata al riguardo l'iniziativa del Cidi*, avviata alla fine degli anni novanta, di dar vita annualmente a seminari sul curricolo verticale con insegnanti provenienti da scuole diverse i quali, con esperienza e competenza, analizzano in profondità, alla presenza di gruppi di colleghi interessati a discuterne, alcuni percorsi o segmenti di percorsi curriculari da essi realizzati, mettendo in evidenza "le implicazioni epistemologiche, metodologico-relazionali e quindi i lenti processi di costruzione della conoscenza" (C.F.). Tale iniziativa, partita dal Cidi di Firenze, si è andata estendendo successivamente, con ottimi risultati, ai Cidi di altre città malgrado l'assoluta scarsità di risorse dell'associazione, il carattere assolutamente volontario della partecipazione e l'assenza di ogni riconoscimento professionale.

Non si tratta dunque di creare strutture ridondanti bensì organismi agili per favorire una attività in rete in grado di allargare il campo di esperienza professionale dei docenti al fine di garantire una offerta educativa del sistema scolastico più omogenea su tutto il territorio nazionale, oltre che più efficace: un'esigenza democratica indilazionabile!

Negli anni settanta/ottanta circolavano nelle scuole, specie in quelle di base, alcuni periodici che indicavano, classe per classe, settimana per settimana, per ogni singola materia, gli argomenti da affrontare e il modo di affrontarli: delle vere e proprie ricette didattiche scandite in base al calendario scolastico. Le riviste erano pubblicate da note case editrici di libri di testo. Le proposte venivano seguite pedissequamente da numerosi docenti che si sentivano in tal modo rassicurati nel proprio lavoro dal fatto di essere 'in linea' con le indicazioni di riviste considerate autorevoli. Una pratica non positiva, che non ha favorito alcuno sviluppo professionale significativo. Il percorso di rassicurazione può/deve passare attraverso la capacità di misurarsi in modo critico con le 'buone pratiche' che il sistema scolastico stesso 'produce' e di cui deve favorire la circolazione, anche a distanza.

25 gennaio 2022

*Istituto regionale di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi.

*Istituto regionale di ricerca educativa.

*Centro di iniziativa democratica degli insegnanti.