

Valore e limiti dell'autonomia scolastica

Ermanno Testa

Quando venne introdotta l'autonomia scolastica (L. 59/97; D.P.R. 275/99) la percezione iniziale non fu quella di un sostanziale cambiamento nel modo di fare scuola: sembrò piuttosto un provvedimento volto a deviare l'attenzione dal tema, allora molto dibattuto, della riforma scolastica per rimandarla definitivamente. Per quanto evocata ed esaltata dai proponenti, anche in termini ideologici, l'autonomia sembrava una operazione di facciata, al massimo l'avvio di un processo di modernizzazione. Da subito, infatti, il provvedimento sembrò riguardare essenzialmente i capi di istituto che da presidi o direttori didattici, fino ad allora considerati nei Collegi docenti primi inter pares, acquisivano lo status di dirigenti, sia pure scolastici, con un aumento di responsabilità e di retribuzione. Il rinnovato protagonismo di una parte di loro tra l'altro spinse numerosi insegnanti ad attivarsi nel solco del tradizionale allineamento "alla volontà del preside (o del direttore)", fatto però che non li aiutò per la maggior parte a comprendere quali nuove responsabilità e sviluppi professionali, soprattutto per essi, l'autonomia potesse comportare.

Da parte ministeriale inoltre vi fu un errore di valutazione e conseguentemente di atteggiamento: ritenere che grazie all'autonomia sarebbe bastato liberare - magari con il contributo decisivo di una parte di insegnanti selezionati con un megaconcorso interno alla categoria (concorso) - chissà quali e quante risorse professionali tali da determinare nelle scuole importanti e significativi cambiamenti. A sua volta, l'affermazione del ministro secondo cui con l'autonomia scolastica era consentito fare tutto ciò che non era vietato dalla legge, sollecitò la rincorsa di una parte di docenti a formulare una quantità di 'progetti e progettini', di dubbia qualità, che non sortirono effetti significativi se non il risentimento di quei colleghi da sempre impegnati a migliorare la loro professione o, più semplicemente, abituati ad esercitarla in modo lineare, giorno per giorno. La protesta del 17 febbraio 2000 riuscì a mettere insieme, forse per la prima volta, i docenti più impegnati, stanchi delle 'baggianate' che circolavano nelle scuole, e gli altri, comunque insoddisfatti di ogni provvedimento che comportasse la necessità di sottoporsi ad esame - vedi concorso - o di cambiare qualche cosa.

Tuttavia, superata la travagliata fase iniziale, è innegabile quanto l'autonomia sia andata confermandosi progressivamente come una condizione utile a 'sostenere', ogni volta che se ne sia creata l'opportunità, la crescita della qualità educativa e di una professionalità docente

consapevole, autorevole, riconoscibile socialmente; quanto, in sostanza, il principio stesso di autonomia e gli ambiti e le modalità di attuazione - autonomia organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo - abbiano corrisposto, se ben utilizzate, ad una idea di scuola democratica. Tant'è che ogni volta che un progetto educativo sviluppa dimensioni come: disciplinarietà e trasversalità, verticalità, flessibilità, progettualità, individualizzazione, integrazione, ricerca, sperimentazione, formazione in servizio, in sostanza, un'idea avanzata di curriculum verticale, esso viene ad incontrarsi in modo funzionale con l'autonomia scolastica. Semmai c'è da considerare quanto sia ancora grande lo spazio offerto dall'autonomia per qualificare ulteriormente l'offerta educativa della scuola, e non per amore di autonomia ma in virtù di quella idea avanzata di curriculum realizzabile con essa. Domanda la cui risposta sembra restare tuttora sospesa.

L'autonomia delle scuole assegna a queste la responsabilità di individuare i percorsi didattici e gli aspetti organizzativi più idonei a realizzare - ottimizzando le risorse umane e materiali - la risposta più adeguata ai bisogni formativi degli allievi secondo i principi, le finalità, e gli obiettivi generali definiti nazionalmente. È il Collegio dei docenti il fulcro di questo impegno; il nodo è farlo agire in un progetto condiviso, articolato, flessibile.

Le varie ipotesi di articolazioni del Collegio: Dipartimenti per ambiti disciplinari, alla base della ricerca sul curriculum verticale; Organi di programmazione per realizzare la dimensione orizzontale del curriculum, con al centro le dinamiche di insegnamento/apprendimento; e, di conseguenza, anche Organismi di coordinamento di tali strutture, stentano, appunto, troppo spesso ad affermarsi o a consolidarsi dimostrando la loro natura formale più che sostanziale: facili a burocratizzarsi, alla fine risultano poco funzionali al 'fare scuola' e professionalmente non 'convenienti'.

Ciò dimostra, ancora una volta, che non basta predisporre dei contenitori, anche ben fatti, se non c'è materiale di cui riempirli. L'autonomia scolastica - lo si disse all'atto della sua approvazione - anche a fronte delle positive esperienze degli ultimi venticinque anni, resta comunque uno strumento, utile, anzi necessario al cambiamento, ma pur sempre uno strumento: essa di per sé non determina una migliore qualità dell'offerta educativa. Può indurre a un certo spirito di iniziativa, dare alla macchina scolastica un po' di dinamismo favorendone lo svecchiamento, ma nella sostanza non molto di più.

Nella scuola il cambiamento non può che ripartire da un rinnovato generale progetto educativo e di conseguenza da una diversa figura dell'insegnante.

Superata la vecchia antinomia tra l'idea della 'libera professione' nella vecchia concezione del docente di storia e filosofia nei licei, e quella,

opposta, dell'attività impiegatizia, si tratta di operare decisamente verso un'idea più avanzata di professione docente: quella in cui si evidenzia la dimensione della 'responsabilizzazione individuale' nel garantire il miglioramento della qualità dell'insegnamento/apprendimento dal cui esito però è necessario partire per valutare l'efficacia complessiva del sistema scolastico, se non si vuole ricadere nell'autoreferenzialità! Quella dell'insegnante deve essere una 'professionalità' che opera in una istituzione 'costituzionale' finalizzata a realizzare un progetto educativo pubblico.

Tuttavia il mestiere dell'insegnare si definisce con le pratiche quotidiane del 'fare scuola', sulla base di concreti presupposti, e non con delle definizioni astratte. E allora, viene da chiedersi, in che misura oggi, in modo generalizzato, al di là di un onesto, magari generoso desiderio, la sfera professionale individuale è in grado di concepire/collocarsi responsabilmente nella dimensione di un 'progetto educativo pubblico' superando ogni tentazione di totale autoreferenzialità? L'autonomia può sostenere ma non sostituirsi ad un'idea forte di cambiamento, quasi di natura antropologica, di cui oggi c'è bisogno nella scuola. E fino a che punto oggi si può disquisire di una nuova professionalità dei docenti ignorando il contesto sociale, culturale, psicologico... quale si è venuto delineando negli ultimi anni, aggravato per di più dagli effetti della pandemia e della guerra? Senza trascurare la prospettiva dei cambiamenti necessari, se mai ci saranno, nei modelli di vita a fronte del degrado ambientale? i mutamenti nei rapporti tra Paesi e tra sistemi di Paesi, le tecnologie avanzate, in primis quelle della comunicazione, che toccano da vicino, a livello antropologico, ormai tutti e in primo luogo le nuove generazioni? Una complessità di questioni di enorme portata che richiedono attenzione circa gli effetti spesso disorientanti che producono nella formazione delle giovani generazioni sin dai primi anni di vita! Una complessità di cui si deve tener conto quando si analizza la professionalità degli insegnanti, concentrando l'attenzione, più che nel passato, sul fatto che è nel tipo di rapporto alunno-insegnante che si gioca oggi l'efficacia dell'insegnamento, la sua cifra democratica. Creando le condizioni per una più diretta responsabilizzazione del docente circa gli esiti educativi, e prestando attenzione oltre che al sapersi avvalere delle pratiche/tecniche didattiche più avanzate, come nel caso del curriculum verticale, allo stabilire un rapporto empatico con gli allievi, diventerà più facile innescare su larga scala un vero processo di avanzamento della efficacia dell'intero sistema educativo. Torna, decisiva, una questione sempre ignorata dal potere politico, incapace di visione strategica circa il futuro delle giovani generazioni, di consentire che si assegnino ai docenti classi numericamente contenute ai fini di una maggiore responsabilizzazione educativa. Quello tra docente e allievo non è un rapporto tra erogatore, professionalmente

anche bravo, di servizio, e fruitore del servizio stesso, anche se soggetto a verifica; bensì quello tra persone, adulto e minore, rispettose l'uno dell'altra, dove alla trasmissione del sapere necessario per la cittadinanza si accompagnino un comportamento e una costante sollecitazione emozionale, mentale ed etica del docente, tali da coinvolgere nella sua interezza la personalità dell'allievo. Non basta produrre un bel Piano dell'Offerta Formativa a garantire un diverso, più proficuo rapporto educativo insegnante/allievo. Per essere buoni insegnanti oggi non basta, come si diceva un tempo, "impegnarsi a portare acqua buona, fresca e in grande quantità all'abbeveratoio, senza preoccuparsi se il cavallo si avvicini all'abbeveratoio, e se beva o meno". Il cavallo va studiato, governato, abituato ad abbeverarsi! Prima o poi ne sentirà lui stesso il bisogno...

Ecco allora che ad una professionalità così evoluta tornerà 'utile' lavorare collegialmente negli spazi che l'autonomia consente (consiglio di classe, collegio, dipartimento, aggiornamento in servizio...), ricercare, ove possibile, confronti, idee, esperienze altrui, proprio perché l'intento è di rispondere alla responsabilità/obbligo professionale di garantire in modo significativo l'educazione degli allievi ad essa affidati. A corollario, va da sé che la formazione di base di tale professionista non può che fondarsi su una competenza culturale a largo raggio, che dia intanto a lui 'consapevolezza del tempo presente e di quello futuro'. Un insegnante oggi non può ignorare, per scelta e tantomeno per ignoranza, le 'cose del mondo'. Sarà così più ricca di potenzialità educativa anche la sua competenza disciplinare specifica. Non sarà quindi soltanto un esperto della sua professione ma un intellettuale. In tal modo riconquistando un riposizionamento sociale significativo, con la creazione, attraverso il concorso delle Istituzioni, di un contesto culturale e sociale che ne valorizzi, non solo in virtù di un reddito più adeguato al livello della prestazione, la centralità nella nostra società e quella del sistema di istruzione per il futuro del Paese.

19 luglio 2022