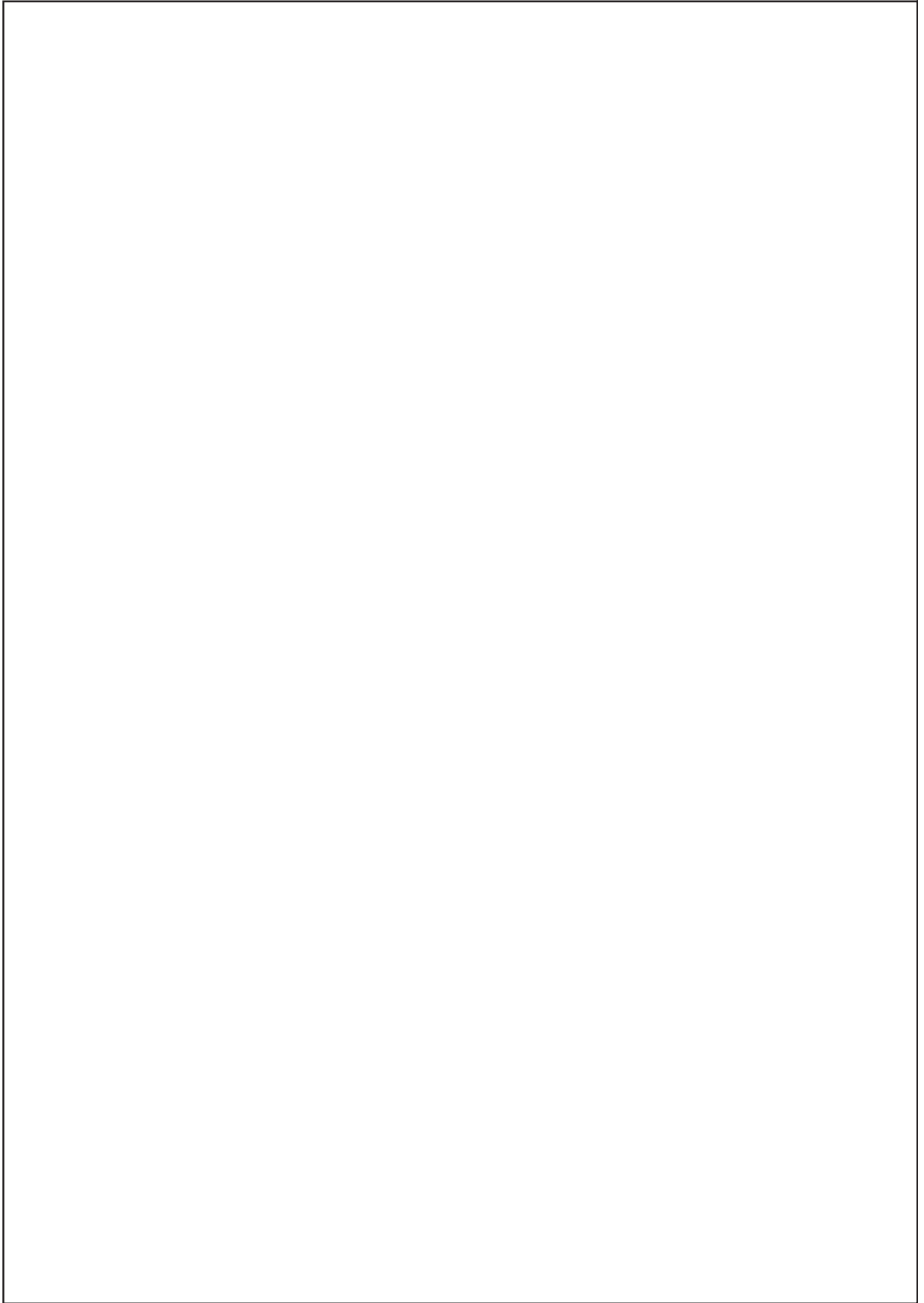


ASTERISCHI



LA SCUOLA SALVER LA SCUOLA

ANTONIO DI DOMENICO

Il pericolo maggiore, quando si affrontano questioni di carattere educativo, è quello di confondere i principi con le situazioni contingenti, i fini con i mezzi, come avrebbe detto Maritain. È come se in una situazione giuridicamente rilevante, un ricorso, un processo, una sentenza, la situazione di diritto venisse confusa con la situazione di fatto; come se in un discorso logico la premessa fosse scambiata con le conclusioni, l'ipotesi con la tesi o viceversa. È quello che sostanzialmente sta accadendo nell'attuale dibattito sulla scuola.

Di scuola stanno parlando tutti: politici, giornalisti, economisti. Di scuola tutti hanno il diritto di parlare perché ne hanno avuto esperienza, senza accorgersi, però, nel momento in cui esprimono la propria opinione, di essere legati alla *loro* scuola, a quella che hanno frequentato, ad una scuola che nella stragrande maggioranza dei casi non esiste più. Completamente estromessi dal dibattito gli addetti ai lavori, gli specialisti (docenti, dirigenti scolastici, pedagogisti), ritenuti colpevoli, insieme ai sindacati, della crisi in cui versa il sistema scolastico italiano.

Ad un'alunna, convocata qualche giorno fa in Presidenza perché fornisse spiegazioni su un episodio accaduto in classe, dicevo che la scuola, più che un luogo in senso materiale, è un luogo dell'anima, al quale tutti restiamo per sempre legati e al quale spesso ritorniamo, per recuperare energie o scaricare tensioni, per attribuire meriti o giustificare insuccessi. Capita ai giornalisti, agli economisti, ai politici, ai ministri, agli intellettuali, a volte anche agli addetti ai lavori.

Recentemente ho avuto l'occasione di risentire, dopo oltre quarant'anni, la mia prof di italiano della scuola superiore. Ho provato un'emozione indicibile, soprattutto quando ho scoperto che di me la prof ricordava cognome, nome, impegno e profitto scolastico. È stata una vera sorpresa per me che di lei ricordavo, oltre alla bravura e alla dedizione, una certa freddezza nei rapporti umani e l'assenza di emozioni nella valutazione degli alunni. Ma la sorpresa più grande mi si è rivelata quando, con grande senso di autocritica, la prof ha aggiunto di essersi resa conto, nel corso di una carriera prima di insegnamento e poi di presidenza, che aveva commesso l'errore di trascurare spesso la sorte degli alunni meno bravi e di non prestare la dovuta attenzione agli aspetti pedagogici. Questa sorta di confessione da parte di un'ottuagenaria, da noi studenti considerata rappresentante della più nobile e distaccata aristocrazia

culturale, è emblematica di quanto gli operatori scolastici siano capaci di rivedere il proprio lavoro e di proiettarsi oltre la propria esperienza.

Sembra, invece, che, da qualche tempo, si sia instaurato nei confronti degli addetti ai lavori una sorta di ostracismo tendente ad escluderli dal grande dibattito, quello che viaggia sulle onde dell'etere o sui canali del digitale terrestre o sulle colonne della stampa nazionale (con grave pregiudizio per la qualità del dibattito stesso), per relegarli in una dimensione di nicchia, quella che viaggia sostanzialmente in un circuito chiuso. Per quali ragioni?

Certamente per volontà del decisore politico, che non tollera interferenze alla rapida realizzazione di un disegno di governo; certamente per la miopia dell' *establishment* economico che non riesce a progettare lo sviluppo in una prospettiva a lungo termine; certamente per alcune sfavorevoli congiunture della società globalizzata; ma anche per lo scarso sostegno della cosiddetta *intelligenza*, che non riesce ad affrancarsi dall'ondata di qualunque scatenata, per superficialità o per malafede, dagli *opinion leader*.

In realtà, in tale atteggiamento si può rilevare un difetto di analisi storica e sociologica, ferma al '68 e ai suoi slogan. Lo stesso Ministro dell'istruzione, in un recente intervento, ha dichiarato che la sua intenzione è quella di combattere il *sei* politico e l'egualitarismo (sic!), dimostrando, con tale affermazione, di ignorare tutto il dibattito sviluppatosi negli ultimi trent'anni, nonché i provvedimenti legislativi, le direttive e i documenti approvati in sede nazionale e comunitaria.

La vicenda più emblematica è quella del cosiddetto maestro unico, gestita con una leggerezza senza precedenti, fino a stravolgere la semantica pedagogica e linguistica. Con un colpo di spugna si è cancellata, quasi si trattasse di rimuovere un regime, una feconda stagione innovativa, le cui tappe si possono così riassumere:

- 1971 (legge 820) - Istituzione delle attività integrative e del tempo pieno;
(legge 118) - Riconoscimento del diritto all'inserimento nella scuola dell'obbligo degli alunni portatori di handicap;
- 1974 - Decreti delegati;
- 1977 (legge 517) - Attività di recupero/integrazione per gruppi di alunni.
Programmazione collegiale. Nuove forme di valutazione nella scuola dell'obbligo. Integrazione alunni portatori di handicap nelle classi normali della scuola dell'obbligo;
- 1979 - Nuovi programmi per la scuola media;
- 1985 - Nuovi programmi per la scuola elementare;
- 1990 (legge 148) - Organizzazione modulare nella scuola elementare;
- 1991 - Nuovi orientamenti per la scuola dell'infanzia;
- 1999 (DPR 275) - Regolamento dell'autonomia scolastica.

Come si evince dal quadro surriportato, per completare il disegno riformatore mancavano nuovi programmi e nuovi ordinamenti della scuola secondaria superiore, dilaniata da una serie di interventi parziali, ma sostanzialmente ferma alla Riforma Gentile, nonostante lo sforzo degli operatori, sul piano metodologico e didattico, per adeguarla ai tempi. La riforma della scuola secondaria superiore doveva essere necessariamente inserita in un più ampio disegno riformatore di tutto il sistema scolastico, anche al fine di adeguare quest'ultimo ai sistemi scolastici europei. In tal senso andavano la riforma Berlinguer e la legge n. 30/2000, puntualmente cassata dal governo successivo per una sorta di *spoil system* normativo instauratosi per la cosiddetta alternanza di governo. Tornando al maestro unico, non si può non ribadire che *unico* non è *prevalente* (variante, quest'ultima, peraltro già prevista dalla legge 148/90 per il primo ciclo didattico – prima e seconda classe elementare), né si comprende la necessità di definire unico un maestro prevalente. Per non parlare del termine *maestro* al posto di *docente*, ormai di uso corrente e normativamente codificato.

A tale novità (si fa per dire!) sono legate due conseguenze: la riduzione del tempo scuola a 24 ore; l'affidamento dell'intero curriculum e della responsabilità educativa della classe ad un solo docente. L'operazione, che si tende a far passare come ripristino del *fattore* psico-pedagogico su quello sindacale, in realtà mostra la mancanza assoluta di un progetto pedagogico. Quando nel 1985 furono approvati i nuovi programmi della scuola elementare, gli interventi legislativi di carattere ordinamentale, poi introdotti dalla legge 148/90, furono richiesti a gran voce proprio dalla Commissione che aveva redatto i programmi, composta da sessanta autorevoli esperti provenienti da ogni settore della cultura e della conoscenza e presieduta dall'insospettabile Prof. Mauro Laeng, filosofo, pedagogista e cattolico. Si disse che, per la prima volta, si era affermato il primato della pedagogia sulla politica. Dai sindacati, dopo il '68 sempre più sensibili alle innovazioni e sempre meno attestati su posizioni di mera rivendicazione salariale, il discorso fu pienamente sostenuto, anche perché in buona parte coincideva con alcuni obiettivi propri del movimento: maggiore specializzazione degli interventi didattici; più razionale organizzazione del lavoro; corresponsabilità educativa fondata sul confronto e sulla collaborazione condivisa (da sempre la funzione docente era stata tacciata di solipsismo pedagogico). Sta di fatto che nel 1985 partì la più massiccia operazione di formazione/aggiornamento del personale docente, durata cinque anni, che coinvolse, a vari livelli, ogni settore dell'istruzione pubblica, dalle scuole alle università. Queste per la prima volta uscirono dal guscio accademico per occuparsi di didattica e per confrontarsi con chi le teorie e le ricerche doveva applicare sul campo, secondo la metodologia della ricerca – azione. Nacquero e operarono

gruppi misti, composti da docenti e ricercatori universitari, docenti di scuola primaria e docenti di scuola secondaria. L'obiettivo consisteva nella formazione di docenti specializzati nei tre ambiti disciplinari (linguistico-espressivo, matematico-scientifico, storico-sociale) e fu portato a compimento proprio con l'approvazione della legge 148/90, la quale, introducendo i cosiddetti moduli, consentì l'assegnazione di tre docenti ogni due classi o quattro su tre, a seconda delle circostanze legate al numero complessivo delle classi. Tenuto conto delle discipline da insegnare e del curriculum che scaturiva dai programmi ministeriali, il tempo scolastico necessario venne elevato da 24 a 30-32 ore settimanali, compreso l'insegnamento di una lingua straniera. In verità la Riforma Falucci aveva portato per la prima volta nella scuola elementare un insegnamento delle discipline epistemologicamente fondato, necessaria base di partenza per un coerente sviluppo delle conoscenze nei cicli successivi dell'istruzione. Far passare, questa, come un'operazione di natura sindacale non solo è antistorico, ma significa azzerare uno sforzo complessivo della scuola italiana, culturale e organizzativo, per adeguarsi ai nuovi standard che l'Europa e la società, sempre più specializzata e globalizzata, imponevano.

Un'impostazione dei curricoli scolastici fondato sulla riduzione del tempo scuola e sulla generalizzazione dell'insegnamento non potrà mai perseguire gli obiettivi richiesti dai Paesi dell'OCSE e accertati periodicamente dalle indagini OCSE-PISA. Come si fa ad impostare un curriculum per competenze se quelle competenze non le hanno e non le esercitano i docenti? In un curriculum generalizzato sono sacrificate soprattutto le competenze scientifiche, che scontano una diffusa difficoltà di approccio da parte dei docenti non specialisti, a qualsiasi livello scolastico.

La scuola non può essere considerata né un ammortizzatore sociale né un alibi formativo da parte delle famiglie, delle imprese, delle istituzioni. Essa non può essere il luogo dove si scaricano le tensioni sociali, le ansie familiari, la cattiva coscienza istituzionale.

La scuola è il luogo dove si acquisiscono, si affinano e si finalizzano le conoscenze, dove si impara ad esercitare le competenze che derivano da quelle conoscenze, dove si apprende un metodo efficace che permetta di reperire autonomamente e di utilizzare criticamente le conoscenze stesse. Se così è, il ruolo dei docenti, di per sé importante, diventa fondamentale nei momenti di crisi.

Alcune condizioni di contesto, attualmente, appaiono favorevoli ad un rinnovato impegno. Tra queste, sono da considerare principalmente l'autonomia scolastica e il nuovo obbligo formativo, collegati con la necessità di doversi rapportare alle indagini condotte dall'OCSE-PISA. Altra condizione favorevole è proprio lo scenario di crisi, che impone la necessità di unire le forze per superarlo.

L'autonomia scolastica (D.P.R. 275 dell'8 marzo 1999 e provvedimenti collegati) consente: di progettare curricoli scolastici flessibili e di sostenerli con modalità organizzative adeguate; di superare alcune rigidità di sistema, pur nell'ambito delle regole generali e degli standard individuati a livello nazionale; di costituire reti di scuole, e cioè di "fare sistema", per la realizzazione di progetti educativi adeguati alle caratteristiche dei propri studenti e curvati sulle esigenze del territorio. Le reti di scuole consentono di mettere in circolo le risorse, umane e materiali, e di moltiplicare le occasioni di apprendimento sia per gli studenti che per i docenti.

Le iniziative di sperimentazione previste dalla recente normativa sull'obbligo scolastico consentono di reimpostare in termini di competenze i curricoli scolastici del biennio delle superiori, anche in collegamento con le scuole del grado inferiore, intorno ai quattro assi culturali: linguistico, matematico, scientifico-tecnologico, storico-sociale. Sono le stesse competenze sulle quali l'OCSE-PISA fonda le sue indagini e nelle quali la scuola italiana, senza sostanziali distinzioni tra Nord e Sud, sta collezionando numerosi insuccessi. Si tratta sostanzialmente di rimettere in atto quel processo avviato alla fine degli anni '90 e bloccato per un decennio a causa di veti, interessi settoriali, paure, ma soprattutto a causa della inveterata abitudine, tutta italiana, di intervenire a situazione irrimediabilmente degenerata.

Nella condizione a cui siamo giunti occorre stipulare una sorta di nuovo patto di solidarietà che coinvolga le scuole, le famiglie, le istituzioni (pubbliche e private) e finalizzi ogni risorsa disponibile sulla istruzione, prioritariamente pubblica. Tale sforzo non può che concretizzarsi in un atto di corresponsabilità nel quale ognuno si ritaglia un ruolo, una funzione, una "quota" di partecipazione e di controllo, per assicurare al sistema efficienza organizzativa, efficacia dei risultati, spendibilità degli esiti.

Perché occorre salvaguardare o, meglio, privilegiare, l'istruzione pubblica? Perché l'istruzione pubblica è garanzia di democrazia e di uguaglianza. Non è affatto dimostrato che "il pubblico" spreca e "il privato" risparmi. Chiunque abbia un minimo di esperienza nel settore sa bene che dietro facciate di privata efficienza si nascondono pubblici sprechi e dietro pubblici sprechi si nascondono privati profitti. Non solo, ma dietro i mancati controlli pubblici ci sono spesso enormi interessi privati. Il problema non si risolve trasferendo direttamente i profitti ai privati, ma rendendo efficaci i controlli pubblici.

Il confronto con gli altri Paesi europei non sempre è probante, per due ragioni: il costume italiano è diverso da quello tedesco o francese o nordico; spesso si utilizzano parametri non omogenei per confrontare valori, numeri e grandezze. Ciò è particolarmente rilevante nel campo dell'istruzione dove, spesso, si utilizzano criteri differenti, tra i vari Paesi, per l'attribuzione dei

capitoli di spesa ai singoli ministeri. Per altro verso è facile capovolgere la tesi, sostenuta in sede governativa e acriticamente avallata da gran parte della stampa, che l'Italia spende la maggior parte dei fondi dell'istruzione per il personale. Si potrebbe tranquillamente dire che l'Italia per l'istruzione spende, in rapporto al PIL, meno degli altri paesi e che, conseguentemente le spese per il personale incidono in misura maggiore rispetto alle altre voci.

L'auspicato patto di solidarietà, che a questo punto definirei educativo, prima che con le istituzioni e con le famiglie, a parer mio andrebbe stipulato tra le scuole. È il momento di abbandonare il clima di competizione (pure talvolta positivo) instaurato dall'autonomia scolastica, per passare a un clima di collaborazione, l'unico che può farci uscire da questa situazione di *empasse*. Il nuovo patto educativo dovrà alimentare prassi virtuose e instaurare una sorta di contaminazione feconda tra le scuole, pronte a mettere in circolo idee, soluzioni, pratiche, risorse, ma anche disponibili ad intendersi su valori, principi e regole inderogabili.

Un malinteso machiavellismo, secondo il quale il fine giustificerebbe ogni mezzo, si è purtroppo instaurato anche nelle scuole, che qualche volta, per garantire la propria sopravvivenza, rischiano di sacrificare i principi educativi e quindi i presupposti sociali su cui si fonda la loro esistenza.

Il discorso potrebbe apparire vuoto se non si individuassero alcune azioni concrete da porre immediatamente in essere da parte degli operatori scolastici.

Prima di tutto bisogna affermare il principio che la scuola è una cosa seria. Tutti devono rispettare le regole: docenti, alunni, genitori.

L'esempio è il veicolo fondamentale per l'educazione e per l'insegnamento: attraverso l'esempio si trasferiscono atteggiamenti e comportamenti.

Il coinvolgimento emotivo dell'allievo favorisce l'apprendimento. Nei confronti dell'allievo occorre porsi in una relazione di aiuto, ma devono restare distinti i ruoli; le complicità risultano dannose.

La valutazione deve essere oggettiva e trasparente, deve limitarsi agli aspetti didattici e mai investire la personalità dell'alunno.

La scuola resta fondamentale il luogo dove si studia e si insegna/impara a studiare, a ricercare, a indagare criticamente la realtà.

I giovani hanno bisogno di esercitare la loro creatività; solo essa potrà offrire soluzioni valide ai problemi emergenti. Per educare alla creatività occorre avere e manifestare mentalità aperte.

Il team dei docenti della classe deve operare in uno spirito di collegialità responsabile.

La scuola non può essere una sorta di contenitore socio-culturale in cui confluiscono tutte le istanze educative.

Da queste premesse conseguono alcune scelte metodologiche e didattiche. Innanzitutto bisogna essenzializzare e gerarchizzare i contenuti, evitando l'improvvisazione.

Occorre altresì evitare la dispersione che deriva dall'acritico accoglimento delle proposte provenienti dall'esterno.

Le conoscenze trasmesse/acquisite devono risultare "rigorose", cioè valide e precise. La superficialità e l'approssimazione possono diventare pericolosi stili di vita. Solo da conoscenze rigorose possono scaturire competenze spendibili. Altrettanto rigoroso dovrà essere l'accertamento delle conoscenze stesse.

Non servono a nessuno le scuole del consenso o dell'avallo. Essere non è apparire; vivere non è sopravvivere. La scuola non può ritagliarsi (parafrasando, in negativo, una felice espressione del Claparède) a "misura" degli studenti, nel senso di assecondare le loro richieste, come una rete televisiva per elevare l'*audience*. La scuola ha il dovere di educare la domanda. Non sempre la soddisfazione del cliente è indice di qualità dell'offerta, soprattutto in campo educativo.

L'accertamento finale (leggasi Esame di Stato) deve essere anch'esso rigoroso. Non può né limitarsi a verificare ciò che fanno gli studenti in rapporto agli standard medi della classe, né trasformarsi in una disputa tra docenti esterni ed interni, durante la quale il gioco delle parti si recita a seconda delle circostanze. L'accertamento deve avvenire in relazione alle conoscenze/competenze riconosciute fondamentali e il ruolo dei docenti deve attestarsi su posizioni di assoluta professionalità e imparzialità.

Tutto ciò scaturisce dalla considerazione che, al di là e prima dei provvedimenti che il legislatore, più o meno avvedutamente, potrà adottare, ciò che cambierà realmente la scuola sarà il "costume scolastico", cioè le scelte, più o meno coerenti e innovative, che gli stessi operatori porranno in atto. Probabilmente oggi questi operatori hanno rinunciato al ruolo di protagonisti, travolti anch'essi dal generale atteggiamento nichilista o, quanto meno, da una sorta di rassegnazione per non riuscire a incidere più di tanto sulle vicende sociali, politiche e culturali. È un atteggiamento molto pericoloso: sul piano personale perché demotiva e aliena dal proprio lavoro, sul piano collettivo perché abbandona alla deriva le future generazioni, di fatto affidando la loro formazione, e quindi il loro destino, agli interessi dei gruppi di potere economico.

Un patto educativo tra le scuole potrà rinnovare l'entusiasmo perduto e dare l'impulso necessario perché la scuola, da "ammortizzatore", diventi "leva" per lo sviluppo sociale e politico.

È un compito che certo non potrà assolvere da sola, e per il quale è

indispensabile l'impegno di tutta la comunità, a cominciare dalle famiglie e dalle pubbliche istituzioni.

Ma se venisse meno, la scuola non sarebbe più scuola.