

Da www.scuolaoggi.org del 10.8.2008

La scuola di tutti: un bene “impagabile” Pensieri sparsi per l’anno che verrà

di Giancarlo Cerini

Perché sempre pensare che sia una spesa inutile?

E’ scontato che ogni Ministro del Tesoro, in ogni stagione politica, sia costretto a fare la sua parte, cercando di ridurre la spesa pubblica, di ri-modularla (eufemismo gentile per non parlare di “tagli”), di ricondurre il deficit entro limiti ragionevoli, compatibili con quelli dei nostri partner europei. Tutto questo rientra nelle regole del gioco, in un necessario rapporto di fiducia tra i cittadini e chi amministra la cosa pubblica. Anche per strizzare l’occholino ai contribuenti. Ma che strada idea si è fatta strada in Italia, a proposito di tasse: equiparate quasi ad una rapina legalizzata!

Non vorremmo però che l’emergenza dei conti pubblici oscurasse un’altra emergenza di cui pure si è autorevolmente parlato di questi tempi, quella educativa. Come garantire a tutti i ragazzi un base di istruzione che li aiuti ad affrontare meglio le incognite della società futura? Come costruire - fin dalle aule scolastiche - un clima di coesione sociale e di rispetto reciproco, che è fondamentale per vivere insieme da cittadini liberi e responsabili? Sono beni non facili da trovare sul mercato (che ha altri obiettivi, spesso più effimeri), beni che hanno un valore inestimabile ma anche un costo, che vanno quindi difesi, tutelati, decisamente migliorati. E’ qui che si misura il “senso” di ogni manovra finanziaria. Imparando a distinguere tra spreco e costo necessario, tra spesa e investimento, tra istituzioni che rendono un servizio pubblico ed altre che non lo fanno.

La scuola non può chiamarsi fuori dai discorsi a sfondo economico, ma le diagnosi e le terapie devono diventare serie. Non si può certo pensare alle misure di efficienza del sistema educativo, come una rivincita nei confronti di insegnanti “fannulloni” o di un sistema allo sfascio. Non è accettabile l’immagine di una scuola come quella evocata da Andrea De Carlo “*La scuola è come un vecchio autobus sfasciato che va per una strada a fondo chiuso guidato da autisti moribondi*”. (A.De Carlo, *Pura Vita*, Mondadori, Milano, 2001).

Valori in gioco e “buone pratiche”

Ma per risalire la china di questo malessere sociale nei confronti della scuola, che trapela insidioso dalle prime pagine dei giornali (bullismo, indisciplina, scarsi risultati, ecc. e oggi “grempiulini, voto in condotta, severità), dobbiamo diventare capaci di dare visibilità ai tanti punti di qualità del sistema educativo, che ci sono anche se non è facile scorgerli. Ad esempio, scopriamo le aree di eccellenza. Non chiediamoci solo perché andiamo male nelle rilevazioni dell’Ocse-Pisa, ma perché in alcune realtà, in alcuni contesti, in alcuni sistemi educativi locali andiamo molto bene. Alcuni istituti tecnici dell’Emilia-Romagna ottengono risultati migliori degli invidiatissimi istituti finlandesi, mentre la Sicilia è 100 punti - due anni scolastici in meno- sotto il Friuli Venezia Giulia. Analogamente potremmo dire per le certificazioni di lingua straniera (ove la Lombardia è all’avanguardia in Europa), o per l’utilizzo virtuoso dell’organico dei docenti (ad esempio, in alcune regioni -come in Emilia-Romagna- c’è una forte presenza di tempo pieno nella scuola di base, pur avendo rapporti numerici insegnanti-alunni meno favorevoli delle medie nazionali).(Cfr. M.G.Dutto, *Criticità ed eccellenze nelle scuole italiane*, in “Voci della scuola”, VII, Tecnodid, Napoli, 2008).

Dovremmo dire con più forza che non abbiamo più dipendenti pubblici degli altri paesi europei, che non abbiamo livelli di tassazione più elevati degli altri paesi civili, che spendiamo (colpevolmente) di meno per l’istruzione dei nostri ragazzi, che l’etica pubblica è in uno stato di allarmante disarmo. In questo scenario pubblico la scuola cerca con dignità di svolgere i suoi compiti educativi giorno

dopo giorno, come dimostrano le sue migliori esperienze, là ove ci sono professionalità, passione, voglia di impegnarsi in prima persona per il gusto di un “lavoro ben fatto”.

A volte sembra venire meno quel patto educativo tra società, genitori, scuole e ragazzi che, se rinsaldato potrebbe garantire un ruolo ancora più efficace alle istituzioni educative. Ma allora, da dove ripartire, per ricostruire un rapporto fiduciario con la nostra comunità?

Scuola, fiducia e capitale sociale

Fiducia. Anche per questa parola, come per tante altre oggi in uso nella scuola (come crediti, debiti, qualità, efficienza, contratto, progetto) potrebbe prevalere una interpretazione economicistica, guardando alla “fiducia” come presupposto del credito reciproco, dell’investimento verso il futuro, del gusto dell’intraprendere. Ma l’Italia è ormai il paese con il minore tasso di fiducia, nelle istituzioni, nella politica, nella giustizia, nella imparzialità della legge (c’è una carenza di etica pubblica, di senso delle istituzioni, di presenza dello Stato). Sembra prevalere un’altra “f”, quella del legame familiare, di un familismo amorale, del far prevalere i propri legami al di là del merito.

Ma come si costruisce la fiducia in una società che sembra caratterizzata dalla paura dell’altro, del diverso? Gli studiosi parlano di capitale sociale come capacità di costruire un fitto intreccio di relazioni (per una persona, o per una istituzione o per un territorio), relazioni fiduciarie che garantiscono sicurezza, reciprocità, iniziativa, benessere. Nelle ricerche più accreditate (cfr. C.Cartocci, *Le mappe del tesoro*, Il Mulino, Bologna, 2007) vengono prescelti 4 indicatori per indicare il tasso di capitale sociale di un territorio: la partecipazione elettorale (...voglio decidere come essere governato...), la lettura dei quotidiani (...voglio essere più informato...), il numero dei donatori di sangue (...voglio aiutare gli altri, per essere aiutato quando avrò bisogno...), la diffusione della pratica sportiva non competitiva (...voglio prendermi cura del mio benessere psicofisico...). Questi quattro fattori sembrano essere in diretta correlazione con la qualità dei risultati scolastici, ad esempio premiano la nostra regione Emilia-Romagna (cfr. G.Cerini, *Una scuola di qualità*, in “Essere studenti”, USR-Regione-IRRE ER, Tecnodid, Napoli, 2007).

I fattori di coesione sociale stanno alla base di una idea di welfare comunitario e la scuola dovrebbe percepirsi all’interno di questi legami, anzi, essere in grado di rafforzarli. La classe scolastica dovrebbe essere vista come un ambiente sociale capace di creare legami di fiducia, attraverso lo sviluppo di un vero e proprio curricolo sociale. Il desiderio di aggregazione e di coinvolgimento dei ragazzi può essere convogliato verso una identità scolastica positiva e riconoscibile.

La scuola è uno dei pochi ambienti capace di coniugare il capitale intellettuale con il capitale sociale: l’attenzione per le persone, la qualità sociale della vita, la riscoperta di valori condivisi.

La scuola come ambiente che educa al pensiero

Ma il compito della scuola è di aiutare i ragazzi ad impadronirsi degli alfabeti. Alfabeto è ancora una parola forte, che dà senso alla scuola: quali alfabeti di base proporre ai ragazzi? quale “pane e grammatica” servono per il nuovo millennio? Di quali alfabeti affettivi ci dobbiamo attrezzare?(non sappiamo nemmeno più salutare...) Quali i saperi di cittadinanza? Parlare di alfabetizzazione ai vari livelli significa contrastare un’idea marginale, residuale della scuola. Nella accattivante società della conoscenza tutto sembra a portata di mano; serve invece un tirocinio degli alfabeti che può avvenire in un ambiente “dedicato”, cioè in un ambiente di apprendimento, quindi in una dimensione sociale, di relazione, in un contesto facilitante, un ambiente curato.

Se parliamo di conteso, cambia l’idea di apprendimento (costruttivo, attivo, situato, riflessivo) e quindi di pratiche di insegnamento (dalla docenza “insegnativa” all’apprendistato, al tutoring, al mentoring, al coaching). Come trasformare gli oggetti di conoscenza in oggetti di apprendimento: questa è la sfida che avviene in classe, attraverso una “conversazione animata” (come direbbe Bruner). Non significa solo partire dall’esperienza diretta e immediata, ma muoversi sulla linea d’ombra tra conoscenze organizzate (dei grandi) ed esperienza quotidiana (dei ragazzi), provando a

rispondere alla domanda: come possono le conoscenze che proponiamo a scuola servire ai ragazzi nei contesti di vita reale? (Cfr. A.Frigerio, *Curricolo e scuola*, in *Voci della Scuola*, VII, Tecnodid, Napoli, 2008). Significa provare a costruire un ambiente di apprendimento in cui si diventa competenti insieme, in un gruppo positivo, orientato ai risultati, a prodotti culturali che rendono visibili adolescenti e ragazzi. In una comunità educativa “ideale” i ragazzi dovrebbero diventare i migliori tifosi della loro classe, gli insegnanti dovrebbero pensare che i loro allievi sono i migliori al mondo.

Alla scoperta del fattore “C”: competenza, curriculum, cura

Si fa un gran parlare di “competenze” per la scuola di oggi: a livello europeo, nelle indicazioni per il curriculum, nelle linee guida per il nuovo obbligo scolastico. L’idea di competenza sembra più convincente di quella di conoscenza o di apprendimento, per non parlare del negletto “profitto” scolastico. Ma ogni parola si presta a travisamenti e tradimenti. Anche “competenza”.

Intanto si dovrebbe fare una bella ricostruzione del dibattito negli ultimi 15 anni sulle competenze, a partire dai libri bianchi “europei” di Cresson/Delors, dove la competenza aveva a che fare con la spendibilità della conoscenza appresa nel collocarsi nel mondo del lavoro (sia pure con intelligenza). Poi si è avuto uno spostamento verso l’idea di padronanza dei saperi “utili” nella società della conoscenza, dove la capacità di dominare lo spazio simbolico-culturale rappresenta lo spazio di libertà di ciascuno. La competenza culturale si coniuga così con la competenza di cittadinanza (diventa il primo sapere di cittadinanza). Già da una decina di anni in Italia sta avvenendo una ricerca sulla qualità delle competenze (cognitive, sociali, affettive) e sulla integrazione di queste diverse risorse “mentali”. (cfr. M.Pellerey, *Un curriculum per lo sviluppo di competenze*, in “*Rivista dell’istruzione*”, n. 4, luglio-agosto 2008, Maggioli). Oggi sempre più si parla di attivazione di risorse interne al soggetto e di risorse esterne di contesto (tecnologie, appigli percettivi, legami sociali); si diventa competenti entrando progressivamente a far parte di una comunità di pratiche: da membri periferici (principianti) a membri pienamente partecipi (esperti).

Ma per promuovere questa idea di competenza sociale, oltre che personale, è necessario un curriculum. Ma quale? Verticale ovviamente, ma basterà? E perché oggi dobbiamo ripensare il curriculum? (cfr. M.Baldacci, *Ripensare il curriculum*, Carocci, Roma, 2007). Perché non basta considerare le dimensioni cognitive dell’apprendimento (ma già esplorare queste dimensioni in una logica aperta sarebbe un fatto innovativo per le pratiche scolastiche). Ci sono nuovi fattori –per così dire- “esistenziali” che dovrebbero essere rimessi in gioco nelle strategie curricolari. Serve meno ingegneria del curriculum, ci vuole più attenzione alla dimensione “ecologica”: è tempo di un ripensamento di 30 anni di curriculum, di buona e cattiva programmazione curricolare nella scuola italiana (almeno dalla premessa dei programmi del 1979 della scuola media, ad oggi).

“C” come Competenze e Curriculum: sono fattori del possibile successo formativo. Ma ci sono altri fattori “C” che oggi sembrano demodé, ma che andrebbero decisamente riscoperti: comunità, cooperazione, classe, condivisione, costruzione, contesto, clima, per non parlare di creatività. Possiamo aggregare questi diversi fattori “C” in un unico fattore denominato “cura educativa”, inteso come prendersi cura degli allievi, delle loro diversità, delle loro identità, della fisicità del loro esserci (quindi “cura” come sinonimo di ascolto, accoglienza, accompagnamento, relazione, tenerezza), ma anche come prendersi cura della loro conoscenza (allora “cura” è sinonimo di dialogo, ricerca, curiosità, esplorazione, soluzione di compiti reali).

Autonomia, responsabilità e valutazione

La scuola del curriculum (ovvero la scuola della cura) è la scuola dell’autonomia, quella che si assume in prima persona la responsabilità di costruire un progetto educativo condiviso, dagli operatori della scuola, ed in dialogo aperto e “critico” con il contesto esterno.

Un'autonomia vera richiede disponibilità alla valutazione: all'essere valutati, prima ancora che al valutare gli altri; alla rendicontazione sociale, prima ancora che al testing. E non è sufficiente evocare il problema della valutazione attraverso il semplice ripristino del "Voto in condotta". C'è una preoccupazione diffusa sui modelli di comportamento, sulle regole, sui valori, sul senso del rispetto e del dovere. Ci si lamenta perché la scuola non è in grado di essere punto di riferimento valoriale "forte" –ci vogliono bravi maestri! - rispunta addirittura il mitico maestro Giulio Perboni (De Amicis), per dire dello sforzo di integrazione sociale e di costruzione di una identità nazionale- Salvo poi non riconoscere alla scuola questa funzione (smentendola nei fatti), aprire un contenzioso infinito, dare la stura ad una denigrazione reciproca tra genitori e insegnanti. Una società senza "studenti" (cioè dove nessuno pensa di avere più niente da imparare) fa fatica a riconoscere un qualche ruolo agli insegnanti (scrive bene I. Diamanti, *Maledetti professori*, in "La Repubblica", 25 luglio 2008).

La valutazione degli apprendimenti (e non solo della condotta) è un punto sensibile nel rapporto tra la scuola e la società, passa di lì un primo rapporto con le istituzioni (nel loro ruolo non autoritativo, ma autorevole sì), nel senso della giustizia riconosciuta. Ecco perché ci vuole una "buona" valutazione, ben strumentata. Ecco perché è ancora tempo di valutazione formativa, che sappia parlare ai diversi soggetti dell'azione educativa, che aiuti a riconoscere, a capire, a decidere; che indaghi non solo i prodotti (il profitto), ma anche i processi che rendono possibili quei prodotti. Altrimenti la scuola diventerebbe solo un grigio organismo certificatorio...

Quali prospettive per l'anno che verrà?

Il 2007-2008 è stato l'anno delle Indicazioni per il curricolo della scuola di base (D.M. 31-7-2007) e delle Linee guida per l'estensione dell'obbligo di istruzione a 16 anni (D.M. 139 del 22-8-2007), due generosi tentativi di costruire qualche punto di riferimento stabile in una situazione di turbolenze e incertezze, anche sotto il profilo dei curricoli di insegnamento.

Ci sono dei punti di positività da salvaguardare nei due documenti normativi, che hanno avuto alterna fortuna (più praticato il primo, più negletto il secondo):

- rispettano l'autonomia delle scuole e degli insegnanti, sono sobri, non abbondano in precettistica didattica;
- si concentrano su alcuni elementi essenziali (i traguardi di sviluppo delle competenze) e spostano sulle scuole le narrazioni (e le decisioni) pedagogiche;
- offrono tempo (due anni) per un incontro sperimentale con le nuove proposte, offrono diritto di parola alla scuola;
- semplificano il linguaggio, chiariscono i compiti formativi, in una ottica pluralistica e "laica" (non vogliono stupire con un lessico mirabolante, a cui tutti devono adeguarsi stupiti dall'ardire delle teorizzazioni);
- recuperano la nostra tradizione pedagogica (ci sono molte parole amiche, c'è un lessico familiare: curricolo, ambiente di apprendimento, discipline, aree, classe, laboratorio);
- scommettono "laicamente" sulle discipline piuttosto che sulle ideologie;
- scelgono dispositivi pedagogici praticabili (curricolo, ambiente di apprendimento, classe, aree e assi, competenze);
- offrono materiali per avviare una ricerca su un curricolo per competenze da rendere più esplicite ai diversi livelli (di scuola, di disciplina, di classe);
- offrono qualche bussola intelligente alle pratiche valutative, evitando possibili "ossessioni" docimologiche.

Ci aspettiamo che questi valori siano non solo tollerati (consentendo che le scuole continuino nell'a.s. 2008-09 le attività di ricerca-azione, formazione, progettazione, in sintonia con le proposte di nuovi curricoli), ma che ci sia anche a livello ministeriale una scelta più coraggiosa, prendendo sul serio i dispositivi di cui ai DM 31-7-2007 e DM 22-8-2007. A legislazione invariata il Ministro deve dare una forma definitiva alle Indicazioni per la scuola di base ed ai nuovi assetti curricolari

per la scuola secondaria entro il 31-8-2009. Come si arriverà a quella scadenza? Chi sarà interpellato? Come sarà ascoltata la scuola? Che dirà la comunità scientifica? E gli insegnanti? Che ruolo giocheranno i sistemi di valutazione e di formazione?
Domande concrete che non possono rimanere senza risposta.

Giancarlo Cerini