

### **I mali della scuola: responsabilità politiche, ma anche problemi culturali.**

I mali della scuola hanno certamente cause politiche, ma non solo. È vero che la politica è responsabile della attuale situazione di stallo delle riforme ordinamentali, della scarsa chiarezza del disegno autonomistico, di un inveterato uso improprio della scuola come ammortizzatore di tante emergenze sociali, della limitatezza delle risorse ad essa assegnate. Ma va osservato innanzitutto che la politica ha bisogno di *input* per fare le proprie scelte: i ministri di turno normalmente prima facevano tutt'altro. Ed è plausibile pensare che se le scelte sono confuse è (anche) perché dal mondo della scuola – e intendiamo con questa espressione non solo gli insegnanti e i dirigenti, ma anche le rispettive associazioni sindacali e professionali; e i tanti esperti che le gravitano intorno e negli ambienti ministeriali – non arrivano segnali capaci di orientare la costruzione di un disegno strategico coerente. Il dibattito, che si anima peraltro in modo intermittente, è centrato su problemi come l'autonomia (da attuare), la professionalità docente (da valorizzare), la valutazione (da impiantare in modo non punitivo), le “buone pratiche” (da individuare e diffondere), la qualità (da perseguire). Ma rivela una straordinaria carenza di elaborazione in ordine ad alcune questioni di fondo: che cos'è, com'è fatta una scuola? come funziona? cosa produce? Queste domande sembrano ovvie, e per questo non vengono mai poste; ma le risposte non sono affatto scontate, e sono determinanti per rispondere sensatamente alle questioni appena evocate. Se non chiarisco come deve essere fatta e come deve funzionare una scuola, come è possibile disegnare un profilo delle competenze professionali di un insegnante, o di un dirigente? Se non definisco in modo esplicito il prodotto della scuola, come posso impostare meccanismi di valutazione che forniscano *feedback* utili al processo di attuazione delle politiche scolastiche ai vari livelli? Come faccio a dire che cosa deve essere di qualità? E le buone pratiche, sono buone rispetto a che cosa? Infine, come si può calcolare di quante risorse ha bisogno la scuola? In assenza di un quadro di riferimento chiaro, tutto il dibattito rischia di assumere il taglio, e il tono, di un esercizio moralistico o puramente estetico.

Naturalmente, il fatto che non vi siano risposte esplicite non significa che non ve ne siano di implicite. Ci sono eccome, e metterle in luce serve a capire qual è l'idea di scuola diffusa in modo generalizzato, anche se non del tutto consapevole, all'interno come all'esterno della scuola. In un mondo vasto e variegato come quello scolastico occorre dare atto delle tante eccezioni, e del fatto che vi siano i segni di una certa, lenta evoluzione; la rappresentazione che ne risulta consente comunque di trovare delle buone chiavi di lettura delle tante ambiguità, contraddizioni, esitazioni di questi tempi.

Dunque, secondo questa visione, non dichiarata ma operante, la scuola è uno spazio attrezzato nel quale si alternano docenti con competenze disciplinari diverse impegnati in monologhi individuali, impostati sulla base di una presunzione di autosufficienza e con il principio della libertà di insegnamento a giustificare la resistenza nei confronti di qualunque ingerenza esterna, sia che si tratti di tentativi di coordinamento, sia di valutazione. Il soggetto pressoché esclusivo dell'azione didattica è il singolo insegnante; è lui, nel suo rapporto personale con i singoli studenti e con la classe il destinatario delle norme e delle circolari, ed è di quel rapporto che tradizionalmente si è sempre occupata la ricerca pedagogica e psicologica. Quanto al prodotto, è una parola particolarmente ostica, che evoca immediatamente fabbriche e officine, e provoca reazioni di rigetto pressoché unanimi: non siamo mica un'azienda.

Questo modo – riportato in sintesi estrema – di pensare la scuola, e di pensarsi all'interno di essa, ha importanti conseguenze. Innanzitutto, il percorso formativo che gli studenti si trovano a seguire risulta costituito dalla sommatoria di tanti segmenti coordinati, più che da

un disegno progettuale organico, dalle regole burocratiche: in sostanza, dall'orario settimanale delle lezioni. Poi, la progettazione del piano dell'offerta formativa della scuola, che è lo strumento principe dell'esercizio di un'autonomia effettivamente realizzata, lungi dall'essere frutto di un'elaborazione collettiva si riduce nella grande maggioranza dei casi ad una raccolta di progetti più o meno estemporanei di singoli insegnanti o di loro aggregazioni spontanee. Infine, la scelta degli indicatori da utilizzare per la valutazione è resa problematica dal velo di retorica che rende vaghi e indefiniti i contenuti e i risultati dell'attività scolastica.

A ben vedere, sono proprio i vantaggi che ci si poteva attendere dall'autonomia a non essere realizzati; l'autonomia *tout court* stenta a decollare. La normativa sarà anche ambigua su diversi aspetti; ma qualunque norma, per chiara che sia, passata attraverso un filtro culturale come quello descritto, non può che trovare una attuazione deludente rispetto ad aspettative anche minimali. Espressioni come "nel rispetto della libertà d'insegnamento", formula ripetuta per *routine* ad ogni piè sospinto, riportano un richiamo in sé sacrosanto; ma in quella cultura è una sorta di strizzata d'occhi agli insegnanti, che li rassicura che la loro discrezionalità individuale non verrà davvero intaccata dall'ultima novità legislativa o regolamentare. Ed anche le eventuali velleità manageriali di qualche dirigente scolastico si infrangono contro uno scoglio di quella durezza.

D'altra parte, tutti i tentativi di riforma o, più modestamente, di cambiamento che sono stati fatti nel tempo, dopo qualche curiosità iniziale hanno avuto lo stesso destino: di essere metabolizzati e neutralizzati dalla forza di quelle convinzioni così profondamente radicate, che nessuno, tra gli attori prima evocati, ha mai provato a mettere davvero in discussione. Perciò, se l'autonomia non parte, se la scuola non funziona, ci saranno certamente responsabilità della politica; ma è bene non chiudere gli occhi davanti alle cause culturali dell'*impasse*. I cui effetti, paradossalmente, finiscono per fornire alibi proprio ai decisori politici: le risorse sono scarse, ma in fondo è puro buon senso cercare di spendere il meno possibile per un'attività dai risultati indefiniti. Si lamenta un nuovo accentramento delle decisioni, ma si può argomentare che il centro rioccupa gli spazi lasciati liberi che le scuole non sono capaci di riempire. Gli insegnanti sono pagati poco, ma è difficile pensare ad eventuali miglioramenti stipendiali senza qualche meccanismo di apprezzamento del merito professionale.

C'è dunque una cultura di base da rivisitare, per creare condizioni favorevoli al cambiamento. Non mancano, per la verità, segnali che indicano che le convinzioni consolidate hanno cominciato ad incrinarsi, che le certezze di sempre cominciano a vacillare; ed è un ulteriore elemento di malessere per la gente di scuola. Occorre perciò rendere espliciti i tratti culturali tradizionali, e fornire spunti sensati e convincenti per la costruzione di nuove coordinate di riferimento, a partire da due aspetti che ci sembrano imprescindibili: la necessità di coniugare la dimensione individuale con quella collettiva, sviluppata all'interno di strutture formalizzate; e la centralità di meccanismi di verifica e valutazione dei risultati che facciano riferimento sia alla qualità del servizio formativo offerto, sia agli esiti indotti dalla fruizione di esso da parte degli studenti. Chiarendo che non si tratta di misure estemporanee, ma dei pilastri su cui si regge una diversa idea di scuola; è questa che va elaborata, discussa e fatta propria da insegnanti e dirigenti. Altrimenti, anche le scelte politiche più lungimiranti rischiano di disegnare architetture formali anche bellissime, ma che non reggono alla prova della messa in opera.