

Vittorio Cogliati Dezza

**Partiamo
dalle nuove sfide**



editrice petite plaisance

Publicato su Koinè, Periodico culturale – Anno X
N° 1 – Gennaio 2003
Reg. Tribunale di Pistoia n° 2/93 del 16/2/93
Direttore responsabile: **Carminè Fiorillo**

Partiamo dalle nuove sfide

di Vittorio Cogliati Dezza

In premessa

Quando mi trovo a parlare di scuola e di sistema formativo, mi capita spesso di dover “giustificare” perché un’associazione ambientalista, come Legambiente, un’associazione della così detta società civile, si occupa di scuola. Intendiamoci, non di scuola dal punto di vista dei progetti educativi che attengono alla nostra competenza di settore, ovvero l’educazione ambientale. Questa funzione ci viene riconosciuta naturalmente. Ma di scuola in generale, di scuola a 360 gradi, ovvero della crisi della scuola e del sistema formativo, delle ipotesi di riforma, delle sfide e delle domande irrisolte a cui il sistema formativo in generale, nelle sue diverse articolazioni, dovrebbe dare risposta.

Per Legambiente oggi è naturale e doveroso occuparsi della riforma del sistema formativo per un motivo semplice.

Deriva, infatti, dalla particolare curvatura, culturale e politica, che Legambiente è riuscita a dare all’ambientalismo moderno, un ambientalismo che vuole contare sul piano dello sviluppo del Paese, della qualità e sostenibilità di questo sviluppo. Questo ci ha portato ad essere molto attenti ai processi sociali e culturali generali, a non chiuderci nella nicchia del conservazionismo o della sentinella dell’ambiente, ma a scendere in campo su tutti i più gravi problemi che l’Italia si trova ad affrontare, dalla legalità all’abusivismo, dallo sviluppo economico alla valorizzazione delle aree marginali, dalla qualità della vita in città al valore dei monumenti e dei paesaggi, dai diritti civili e sociali alla multiculturalità. In questa ottica è evidente che la scuola è considerata un terreno prioritario di impegno perché è lì che si gioca gran parte del futuro del Paese, tanto prioritario che abbiamo scelto due anni fa di fondare un’associazione professionale: “Legambiente scuola e formazione”.

Lungo questo percorso, ad un certo punto, l’educazione ambientale ci è apparsa un terreno troppo stretto. Il nostro modo di fare ambientalismo già aveva posto i nostri progetti di educazione ambientale non sul terreno della sensibilizzazione, ma su quello del cambiamento, che per noi non poteva non essere cambiamento interno alla scuola (metodologico, organizzativo, di contenuti, ecc.) sia dell’ambiente in cui le scuole vivono (da qui la nostra elaborazione sulla funzione educativa dell’azione per l’ambiente). Siamo così cresciuti come un’associazione interna ed esterna alla scuola, attenta a cogliere i nodi del cambiamento interno in relazione al cambiamento del contesto sociale, culturale ed ambientale. Questo ci ha consentito per un verso di non cadere nel vizio dell’autoreferenzialità, che, a me sembra, ha già fatto

molti danni alla scuola. Per un altro verso ci ha portato a misurarci con i nodi storici della crisi della scuola: i rischi di autoreferenzialità, certo, ma anche la dispersione e l'insuccesso formativo, l'innovazione epistemologica e di pratiche educative, il rapporto con il territorio, la gestione dell'autonomia, lo sviluppo e l'articolazione della professionalità di insegnanti e dirigenti.

È quindi da questo punto di vista che da qualche anno stiamo guardando alla crisi della scuola, ed oggi siamo convinti che fare scuola è sempre più difficile perché l'antico mandato sociale, su cui la scuola della seconda metà del Novecento è cresciuta, ben sintetizzato dallo slogan "insegnare a leggere, scrivere e far di conto", oggi non funziona più, non è più sufficiente ad indicare il "senso" del fare scuola. Così negli ultimi anni ci siamo molto impegnati nei processi di realizzazione dell'autonomia scolastica per capire quanto questi potessero facilitare il rinnovamento della scuola. Abbiamo potuto individuare come prioritario un nesso che l'autonomia scolastica pone in primo piano, ovvero la stretta relazione tra lo sviluppo di una nuova cultura organizzativa e l'elaborazione di una proposta culturale e pedagogica in grado di rispondere in modo "evolutivo" alle sfide dell'oggi e ai cambiamenti di scenario complessivi.

Tre questioni

A me sembra che il nesso tra questioni culturali e condizioni organizzative determini oggi la qualità stessa del fare scuola quotidiano. Questo emerge con una certa evidenza anche dalle misure del ministro Moratti.

Nella proposta di legge delega, per esempio, presentata dal Governo sulla scuola si legge, tra l'altro, che obiettivo del sistema educativo è "favorire la formazione spirituale e morale, lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla comunità nazionale e alla civiltà europea". Dietro questa formulazione si intrecciano tre questioni importanti.

La prima. Perché quella formulazione sia condivisibile, in coerenza con i valori espressi dalla Costituzione, mancano due riferimenti che ritengo indispensabili, ovvero l'educazione alla *cittadinanza* e alla *democrazia*. Termini assenti in tutto il testo di legge (e non solo nel passo citato). Eppure la cittadinanza e la democrazia a me sembrano essere capisaldi non solo nella formazione delle nuove generazioni, ma anche nell'educazione degli adulti come nella lotta al disagio e alla dispersione. Parlare di cittadinanza e democrazia significa parlare di partecipazione, di diritti, di identità individuali e collettive, di legalità, di accesso all'apprendimento ed ai saperi, in una parola di coesione sociale. La questione che si pone qui è quella del **mandato sociale** condiviso che il Paese affida alla scuola, questione non di poco conto per individuare il filo unitario della cultura proposta al e prodotta dal sistema educativo.

La seconda. Cosa vuol dire quell'enfasi posta sull'*appartenenza*? Sarebbe interessante indagare perché appartenenza alla comunità locale e a quella nazionale,

e non a quella europea, per la quale vale il termine “civiltà”. Cosa significa tutto ciò dal punto di vista della scuola? Forse che l’Europa non esprime una comunità storicamente costruitasi lungo direttrici comuni che la distinguono ad esempio dalle comunità asiatiche (il colonialismo o la democrazia parlamentare, ad esempio, non sono due di queste direttrici comuni, al di là del giudizio storico od etico che se ne voglia dare?). Ma tralasciamo, per il nostro ragionamento quello che qui mi interessa sottolineare è un altro aspetto. Pur se con una formulazione solo parzialmente condivisibile, quando si parla di appartenenza si pone l’accento su un aspetto oggi nuovo rispetto al recente passato, ovvero il valore formativo della **dimensione locale**, questione culturale e metodologica non di poco conto.

La terza. L’autonomia scolastica, entrata a pieno titolo nella Costituzione Italiana (legge costituzionale n. 3/01) è a tutt’oggi la cornice entro cui questi problemi dovrebbero trovare soluzione. L’autonomia scolastica determina molte novità nel funzionamento delle scuole; in particolare, per quanto riguarda il nostro ragionamento, ridefinisce *chi decide e su cosa decide*. Così facendo ricolloca la responsabilità di dirigenti e docenti che dovrebbero trovare le soluzioni organizzative ottimali per realizzare un progetto culturale e pedagogico in grado di garantire il successo formativo di chi apprende. La prima conseguenza di questo contesto è che si sposta il baricentro dell’azione e dell’elaborazione della scuola, che non è dato tanto dalla progettazione dell’offerta formativa, come è fino ad oggi avvenuto nelle pratiche dominanti, quanto dalla progettazione del curriculum. La **centralità del curriculum** rilancia in una dimensione nuova l’unitarietà della responsabilità sociale, professionale e progettuale di dirigenti e docenti. Perché il curriculum è uno e non bino (diviso tra quota nazionale e quota regionale), il curriculum si dipana tra questioni sociali, culturali, professionali, didattiche, ma è e rimane unitario nelle sue finalità, nella sua struttura, nella sua organizzazione. Non c’è quindi un curriculum nazionale ed uno locale, ma c’è il **curriculum di scuola**, che esalta la professionalità e la responsabilità degli insegnanti che devono costruire il 100% del percorso formativo, gestendo uno spazio di decisionalità del tutto inedito, declinando le indicazioni nazionali in rapporto alle variabili locali ed individuali dei propri allievi, tenendo conto degli spazi di flessibilità.

Ma oggi è doveroso porsi la domanda: “a quali condizioni si realizza una buona elaborazione del curriculum?”, o, in altri termini, l’elaborazione del curriculum è solo questione tecnico – didattica o coinvolge un’elaborazione culturale che si confronta con i nuovi scenari, con le sfide in campo, in una parola con il nuovo mandato sociale?

A margine di questo ragionamento mi sembra inoltre necessario sottolineare la novità insita nella relazione tra questa dimensione (in termini di potere decisionale e di responsabilità professionale) e la progettazione di classe. Si apre infatti un nuovo fronte. La progettazione del 100% del curriculum di scuola deve essere in grado di avviare processi (interni ed in relazione con l’esterno) che rimuovano le difficoltà di apprendimento meglio e di più, di quanto non si riesca a fare classe per classe. Tutto sta a mantenere stretta coerenza tra il livello di progettazione di



classe e quello di scuola. Questa dimensione apre prospettive importanti anche in merito all'articolazione delle figure professionali nella scuola: si tratta di garantire il funzionamento della scuola come organismo culturale complesso. È, in altre parole, matura l'idea che nella scuola si intrecci la funzione dell'"insegnante di classe" con quella dell'"insegnante di scuola"³.

Il curricolo di fronte alla riforma Moratti

La rilevanza del curricolo di scuola è oggi ancora al centro dell'azione e della responsabilità delle scuole autonome. E dovrebbe continuare ad esserlo, per il buon esito dell'azione del sistema educativo nazionale, anche se non si possono sottovalutare le disconferme che provengono dalle proposte avanzate dalla Commissione Bertagna e riprese dalla legge delega. Parlare di "piani di studio" non è la stessa cosa che parlare di curricolo, come pure parlare di quota regionale non è la stessa cosa che parlare di quota a disposizione delle scuole. Tutto ciò, paradossalmente, non diminuisce la responsabilità delle scuole, ma, se possibile, l'accentua, perché chiede più coraggio; da più segni infatti (dalla finanziaria alla legge delega alla riforma degli organi collegiali) si ricava l'idea che oggi l'autonomia scolastica è terreno di conflitto tra due idee di scuola e di autonomia, che l'autonomia scolastica rischia di essere la vittima predestinata del disegno riformatore di questo governo⁴, ridotta tutt'al più a meccanismo gestionale, senza rilevanza culturale, professionale ed educativa, povera parvenza di un'idea di azienda ottocentesca che non c'è più neanche sul mercato.

Quanto sta avvenendo a livello di impianto generale delle misure di riforma è tanto più grave perché elaborare un curricolo di scuola è molto difficile in una scuola abituata a lavorare per programmi ed alla fine si corre il rischio di disarmare le scuole, di costringerle a tornare a fare quello che già facevano 5 o 6 anni fa, senza strumenti e motivazione per aggredire il vero problema della scuola italiana: l'insuccesso formativo ed il fatto che questo insuccesso oltre a toccare il livello di conoscenze, di cultura, di senso critico, delle nuove generazioni, colpisce in modo particolarmente iniquo chi si presenta ai primi anni della scuola già con svantaggi sociali culturali familiari.

Responsabilità sociale e professionale di fronte agli scenari della contemporaneità

Allora, se è vero che nulla oggi può deresponsabilizzare le scuole di fronte al compito di realizzare l'autonomia, il curricolo di scuola rimane il luogo privilegiato su cui oggi si misura la **responsabilità sociale** e la **responsabilità professionale** di dirigenti ed insegnanti.

La responsabilità sociale vuol dire ragionare sul mandato sociale della scuola dei prossimi anni. La mia ipotesi è che oggi la scuola abbia di fronte tre obiettivi da perseguire:

1. costruire strumenti per capire;
2. costruire identità individuali e collettive, promuovendo la coesione sociale;

3. costruire contesti di partecipazione, di democrazia e di responsabilità.

Provo a spiegarmi.

Per alcuni decenni nella società italiana del Novecento avere un livello di istruzione di base ha voluto dire saper leggere, scrivere e far di conto. Per alcuni decenni possedere quel livello di istruzione ha significato essere cittadini inseriti nella comunità sociale. Negli ultimi anni del Novecento queste certezze sono entrate in crisi.

Il panorama che si presenta oggi agli occhi di chi si guarda intorno è un panorama fatto di grandi processi di cambiamento: le guerre ricorrenti (e che sempre più seminano vittime tra i civili, quasi solo tra i civili), l'attacco alle Torri gemelle, la sempre più aspra divaricazione tra i ricchi ed i poveri del mondo, le trasformazioni climatiche e i drammatici effetti sulle condizioni di vita di milioni di bambini, donne ed uomini, il diffondersi di paure "impossibili", proprio là dove (nel mondo ricco) più solide e tranquille sono le condizioni di vita delle popolazioni, sono i segni di cambiamenti in atto che certo non ci indulgono a pensare a "*magnifiche sorti e progressive*". Siamo nella fase dello strapotere e della precarietà dei mercati finanziari, con la conseguente crisi del welfare state e degli stati nazionali, che sta determinando anche la crisi delle forme della rappresentanza così come disegnate negli ultimi due secoli (è anche crisi della stessa democrazia?). Siamo nell'epoca di Internet e dei mass media, quando cambia il rapporto con lo spazio e con l'informazione. Siamo nell'epoca del villaggio globale che sembra doversi scontrare con la perdita di identità e con invasivi processi di omologazione. È l'epoca in cui si riducono le distanze e si afferma una diversa dimensione del comunicare e del viaggiare, l'incendio dietro casa non fa più effetto dell'incendio che vediamo in televisione mentre si dispiegano scenari di conoscenza inimmaginabili solo pochi anni fa. Siamo nell'era dell'ideologia liberista, che ogni giorno si scontra con pratiche monopoliste e di accentramento dei poteri, da un lato, e con l'impossibilità per questo modello di sviluppo di garantire condizioni di vita "decenti" a tutti. Siamo di fronte alla crisi di un modello di consumo che giornalmente si scontra con i vincoli sociali ed ambientali, costringendo milioni di persone ad emigrare e le nostre città a saturarsi di automobili (che non è soltanto un danno ai polmoni, è anche un danno alla cultura delle nostre città), segnali apparentemente molto diversi eppure convergenti. Ogni giorno ci scontriamo con la caduta delle certezze e dei valori, con la crisi della politica e della partecipazione, con i rischi di tenuta della democrazia, con nuove forme di emarginazione, con inedite frontiere etiche della ricerca scientifica.

Sono problemi sociali, economici, esistenziali, ecologici, culturali intorno a cui si dipanano altri mille fenomeni che è difficilissimo riportare a unità. Qualunque schematizzazione risulterebbe approssimativa.

È in questo quadro che, come Legambiente, sosteniamo da alcuni anni, e gli avvenimenti ed i movimenti dell'ultimo anno ci confermano, che oggi un ruolo di rilievo lo assume la dialettica tra **identità locale e globalizzazione**, ed è con questo che occorre fare i conti.

Tra globalizzazione e partecipazione

La **globalizzazione** è un processo ambivalente, se da un lato accelera i fenomeni di omologazione, e sotto l'attuale guida liberista incancrenisce molti dei problemi sopra accennati, dall'altro apre spazi al bisogno di *contrappesi*, che riavvicinino alla **comunità locale** la possibilità di decidere, di contare, di comunicare. Lo sviluppo locale, basato sulla particolarità delle risorse locali, è un contrappeso all'eccessiva precarietà e volatilità a cui i mercati finanziari espongono le economie nazionali. È un contrappeso anche alla crisi del welfare state, al recupero, anche attraverso il terzo settore, di funzioni di sicurezza sociale che lo stato e l'amministrazione locale non riescono a garantire. La comunità locale si configura come una risorsa economica e sociale che crea identità ed offre una risposta accettabile alle tendenze più destabilizzanti e spersonalizzanti della globalizzazione. Però se la forza del villaggio globale non elimina la possibilità e la necessità di dare spazio ai villaggi veri, è anche vero che la comunità locale non ha un ruolo taumaturgico rispetto ai rischi ingenerati dalla globalizzazione. Come la globalizzazione non è tutta cattiva, così il villaggio vero non è tutto buono. La liberazione di energie positive nella dimensione dell'appartenenza locale non è di per sé vaccinata, come ci sta dimostrando lo scenario internazionale e nazionale, dai rischi di contrapposizione, di separatezza, di localismo, di scontro, di violenza sotto le bandiere di nuove e vecchie appartenenze. Non è taumaturgica anche perché rimangono ambiti, come quelli delle metropoli, dove i confini stessi della comunità si perdono. Comunque la comunità locale raccoglie nell'era della globalizzazione un ruolo ed uno spazio che da alcuni decenni non aveva più.

In questo contesto, per operare con consapevole serenità nella dimensione del *villaggio globale* senza correre il rischio di *perdersi*, occorre rinforzare un contesto culturale e civile che non può che affondare le sue radici *nell'identità*. Non si può essere *cittadini del mondo* o dell'Europa senza sentirsi *parte attiva della propria comunità, locale e nazionale*, senza sentire le proprie radici e la propria appartenenza, senza essere consapevoli della propria identità. Quell'identità che non è esclusione, separatezza o contrapposizione, ma bisogno di riconoscersi e vive nell'immaginario, nella storia, nel paesaggio, nel clima, nella cucina, nella cultura, nelle tradizioni locali di questo nostro Paese. Che ci è riconosciuta, paradossalmente, più all'estero che all'interno dell'Italia. Questo patrimonio non è un museo ingessato. È un capitale unico al mondo, che può, e che deve, crescere per costruire la qualità del sistema Italia.

In questo quadro la formazione alla cittadinanza attiva diviene una parte fondamentale del processo educativo e formativo, adeguato alla complessità crescente della nostra società, che nel momento in cui forma cittadini, capaci di partecipare e di agire, capaci di *negoziare* e di *gestire i conflitti*, entra nel merito della relazione tra società e lavoro e nel merito della costruzione di un tessuto sociale della comunità capace di rispondere all'evolversi dei contesti. La capacità di essere (e sentirsi) cittadino attivo, partecipe e responsabile è parte costitutiva di un tessuto sociale e culturale capace di sviluppare senso di responsabilità e qualità dinamiche, anche come competenze indispensabili a radicare una nuova cultura del lavoro e

dell'imprenditività. Capire cosa sta succedendo intorno e capendo quello che sta succedendo fare le scelte migliori in grado di stare in campo, è il modo per formare al lavoro, per preparare ad un lavoro che non c'è. E questo oggi è inevitabile in un momento in cui "il matrimonio con il lavoro non s'ha più da fare", perché per larghe fasce della popolazione non è più pensabile che si faccia un unico lavoro per tutta la vita. La partecipazione quindi non è solo un nodo della democrazia, ma diviene essa stessa obiettivo educativo del sistema formativo in un momento in cui cresce la consapevolezza del peso che la qualità del sistema formativo ha sullo sviluppo economico.

Identità, coesione sociale, autoreferenzialità.

L'autonomia risponde

Di fronte a questi scenari non possiamo che prendere atto del fatto che si è alzata la soglia di inserimento sociale (per essere cittadini "inseriti" le conoscenze di base tradizionali non bastano più) ed è entrato in crisi l'oggetto di quell'inserimento, ovvero la struttura tradizionale e la percezione della comunità sociale, sottoposta a tensioni divergenti e a rischi di sgretolamento.

Giuseppe De Rita, da qualche anno, parla di "molecolarizzazione della società" dove le persone sono più sole, più libere, più ricche, e Umberto Galimberti sostiene che "là dove vige solo la legge del denaro, il territorio, che è poi il deposito di quegli usi, costumi e tradizioni, che rendono fiduciario il rapporto tra gli uomini, rischia di sfaldarsi". "Il risvolto negativo della globalizzazione economica – prosegue Galimberti – è la DETERRITORIALIZZAZIONE umana", che rende incerto il territorio e diffidente il rapporto con il prossimo: "il territorio non lo si garantisce con il controllo delle forze dell'ordine, ma rinsaldando il tessuto sociale".

Sono in atto processi profondi nei quali, per dirla sempre con le parole di Galimberti, "il prossimo, sempre meno specchio di me e sempre più altro, obbligherà tutti a fare i conti con la differenza, [...] la diversità sarà il terreno su cui far crescere le questioni etiche".

Tutto ciò obbliga oggi a ripensare il mandato sociale della scuola (insegnare a leggere scrivere e far di conto non basta più). Perché le questioni fin qui accennate coinvolgono comunque le scuole, in forma attiva e passiva.

In forma passiva, perché nelle scuole si riversano gli effetti di questi processi e si presentano con nome e cognome in aula, o nelle ansie e nei dubbi degli insegnanti. In forma attiva, perché la scuola deve decidere se si considera un soggetto indispensabile nei processi di costruzione delle **identità** personali e collettive e nella rigenerazione della **coesione sociale**. Qui va ricercata una parte importante del mandato sociale della scuola del duemila. Abbiamo, infatti, bisogno di un progetto culturale forte e innovativo, di un mandato sociale **capace di futuro**, capace cioè di interpretare i processi in atto e di indicare una prospettiva *condivisa, credibile, coinvolgente*. Un progetto culturale ed un mandato sociale che non possono non interiorizzare la dimensione della **ricerca** e la capacità di **governare il cambiamento** come tratti distintivi del nuovo profilo della scuola e dei suoi operatori.



L'autonomia scolastica si inserisce in questi processi aperti ed ha tutte le potenzialità per potersi confrontare con essi, in termini culturali, professionali e organizzativi.

È a questo livello che si pone una questione che con ancor più attenzione si deve affrontare: **l'autoreferenzialità** della scuola.

La scuola è un luogo privilegiato per cogliere i processi di cambiamento in atto. Per un motivo apparentemente banale: la scuola è fatta di persone. Ad ogni nuovo ciclo scolastico ci troviamo in aula il mondo che cambia attraverso la rappresentazione che ne danno gli studenti con i loro problemi, con le loro difficoltà, abilità, competenze. Ma anche attraverso gli atteggiamenti culturali, professionali e personali, che producono gli adulti (quante volte una classe "svogliata" è il prodotto della stanchezza e dell'idea di scuola noiosa e trasmissiva che hanno i suoi insegnanti?).

La scuola è una delle pochissime organizzazioni sociali in cui il fattore umano è preponderante ed assolutamente decisivo (molto di più, mi sembra, dell'organizzazione sociale più vicina, la sanità), perché i fattori, gli strumenti e i risultati del processo sono essenzialmente umani e *relazionali* (l'introduzione delle tecnologie didattiche non modifica l'essenza dei processi e dei risultati).

È questo il motivo per cui nella scuola rimane forte la dimensione "alta" dell'artigianato (che oggi, nella scuola dell'autonomia, dovrebbe essere depurato da eccessivi "individualismi", del tipo "io lavoro con la *mia* classe, non mi interessa cosa succede fuori della porta della *mia* aula") ed è il motivo per cui nella scuola non possono funzionare modelli manageriali presi a prestito da altri mondi (per quanto le scuole dell'autonomia abbiano strutturalmente bisogno di capacità organizzative e manageriali, queste sono del tutto originali, da costruire a partire dalla specificità dell'organizzazione sociale chiamata scuola).

Questo vuol dire che, volenti o nolenti, il mondo che cambia entra prepotentemente nelle scuole e se queste non sono capaci di tenerne conto non possono fare decorosamente il proprio mestiere, non rispondono al mandato sociale che il Paese affida alla scuola. Non lo si può fare bene se ci si rinchioda nel tecnicismo didattico, per quanto efficiente, che spesso si riduce ad un destoricizzato "imparare a leggere, scrivere e far di conto".

L'autoreferenzialità, quindi, non è un problema ideologico, ma interferisce direttamente con il lavoro quotidiano degli insegnanti, ne segna la qualità e la possibilità stessa di successo. Ci sono questioni di apprendimento che non possono essere risolte in una dimensione esclusivamente tecnica, ma che hanno bisogno di essere contestualizzate in un orizzonte più ampio, extrascolastico, per costruire nuove motivazioni, per dare un senso alle cose che si fanno. L'autoreferenzialità perciò non ci interessa come problema del passato, ma in quanto problema del presente della scuola che si rinnova.

In particolare una scuola autoreferenziale, in un regime di autonomia scolastica, non coglie le tensioni evolutive del contesto sociale in cui opera e rischia di chiudersi in una stanca reiterazione di modelli di apprendimento desueti ed inefficaci, inattuali e demotivanti. Inoltre non riesce a svolgere il suo ruolo politico e culturale

nel territorio, senza il quale viene gravemente messa in crisi l'efficacia della sua azione didattica ed educativa. Una scuola che non è in grado di influire sui processi di identificazione e di coesione sociale della sua comunità di riferimento diviene un soggetto debole, circondato dalla disattenzione, rischia di chiudersi in un ruolo predicatorio e di trasmettere fragili stereotipi su ciò che dovrebbe essere, destinati a sgretolarsi al primo impatto con la "dura realtà".

Il curricolo di scuola è il luogo in cui queste diverse pulsioni si incontrano e possono trovare organica rielaborazione e attivazione. Il luogo in cui responsabilità sociale e responsabilità professionale si intrecciano.

La dimensione locale del curricolo

Il senso più profondo dell'individuazione di una quota a disposizione delle scuole sta quindi nella necessità oggi strategica per il sistema educativo e formativo di valorizzare la dimensione locale ben incastonata in un progetto culturale nazionale sorretto da indicazioni curricolari nazionali.

È, come già detto, nella costruzione di un percorso formativo unitario che intreccia la dimensione locale nel curricolo nazionale che si dispiega la parte innovativa oggi della responsabilità professionale di dirigenti ed insegnanti, perché solo così la progettazione formativa si arricchisce di una nuova potenzialità **evolutiva**.

In una logica esplorativa che si muove tra vincoli e creatività, le scuole dell'autonomia si trovano naturalmente impegnate sul piano della ricerca e della sperimentazione, in cui da un lato hanno bisogno di una rete di sostegno che eviti improvvisazioni, dall'altro devono imparare ad introiettare un atteggiamento professionale che faccia propria la *capacità di risposta evolutiva* rispetto al territorio ed ai bisogni formativi del Paese.

È a questo livello che si apre un nuovo problema. Cosa si deve intendere per **territorio**? Il territorio non è più identificabile esclusivamente nell'aula all'aperto, nella sede di attività didattiche per quanto innovative. Il territorio, e la comunità che lo abita (anche là dove, e succede sempre più diffusamente, gli abitanti non si percepiscono come comunità), è il referente con cui intessere un rapporto di *co-progettazione* in merito sia all'offerta formativa sia alla definizione dei progetti di sviluppo locale.

Questo può avvenire, ed avverrà, se si colloca nella giusta luce la questione dell'autoreferenzialità e se contestualmente si avvia nelle scuole un confronto sull'**idea di territorio** che orienta il comune sentire ed ispira la relazione tra scuola e territorio.

Provo a spiegarmi.

Nei POF troviamo spesso un riferimento al territorio poco più che rituale, che in genere denuncia un'idea di territorio di tipo sociologico (da anni Settanta, mi verrebbe da dire), dove si elencano annotazioni sulla composizione sociale, sui livelli di immigrazione, sui tassi di disoccupazione. Quanto poi ad ipotizzare le caratteristiche antropologiche dei bambini e dei ragazzi che vanno a scuola (la così detta utenza) e a coniugare tutto ciò con l'offerta formativa per arrivare ad ipotizzare effetti sul territorio di quella stessa offerta, neanche a parlarne (il tutto ancor



più lontano dal fornire indicazioni utili alla progettazione del curriculum). Se non ci si pone il problema di quale sia l'idea di territorio e di territorialità a cui si fa riferimento, è difficile uscire dagli stereotipi sul ruolo dei diversi soggetti in campo, è difficile capire i processi di cambiamento in atto ed i bisogni formativi emergenti, è soprattutto difficile motivare i propri percorsi formativi in funzione di una relazione positiva con il territorio, capace cioè di colloquiare con i processi di sviluppo (voglio qui specificare che non mi riferisco solo agli istituti superiori, perché anche le scuole di base hanno un ruolo fondamentale per lo sviluppo di un territorio se questo è determinato dalla qualità dei suoi cittadini).

Si aprono allora problemi interessanti sulla territorialità. Come si pone oggi, nell'era dei mass media e di Internet, il tema dell'**appartenenza**? Quali sono i confini di un territorio? Quelli amministrativi o quelli determinati dalla mia capacità di movimento? Ed ancora, il territorio è un luogo, è il luogo della solidarietà e degli egoismi, dell'aggressione all'ambiente e dello sperpero, ma anche della cura e della salvaguardia, dello sviluppo e della riqualificazione, ed ancora della coesione sociale come dell'individualismo e della competizione. Il territorio è oggi anche il luogo protagonista, nello scenario della globalizzazione, dello sviluppo locale, delle identità, della deriva dei localismi, delle radici possibili, del volontariato come espressione di voglia d'esserci, di impegno politico di tipo nuovo. Insomma il territorio è luogo di conflitti ma anche di condivisione e partecipazione.

Nel nuovo Patto Formativo tra scuola e comunità si può pensare al territorio come ad un **sistema evolutivo di relazioni**, che cambia significati a seconda del punto di ingresso nel sistema, un sistema fatto di fattori biofisici, di culture, di comunità, di relazioni, di attori, di stili di vita, che possono incontrarsi o meno in processi di partecipazione e di co-progettazione. Un sistema evolutivo se sostenibile diviene un sistema "capace di futuro".

Se la scuola riesce ad elaborare un'idea di territorio adeguata ai processi reali in campo, essa può divenire nella comunità fermento culturale, soggetto attivo insieme ad altri attori, con una propria funzione. E soprattutto può produrre percorsi formativi adeguati.

Serve quindi una scuola che viva nelle relazioni del proprio **tempo** (gli scenari complessivi e strategici che danno il senso del tempo in cui viviamo) e nel proprio **luogo** (capace di recuperare quelle valenze che solo la vicinanza ai problemi nel territorio come luogo elettivo può dare: saper decidere, saper scegliere, prendersi responsabilità), che faccia *scelte*, che si assuma *responsabilità*. Una scuola siffatta è una scuola che nella relazione con il territorio fonda la sua capacità di fare ricerca, educativa e socio-culturale, e che a maggior ragione è capace di costruire competenze evolutive, che non insegna risposte ma guida a porsi le domande e a cercare le risposte.

Verso una scuola che ...

Tutto ciò coinvolge la scuola nel suo complesso come *organismo* e come *organizzazione*. La scuola dell'autonomia chiede di lavorare sia sull'innovazione dei *processi di apprendimento ed educazione* sia sulle *modalità di funzionamento*. È in questo senso,

come già accennato, che mi sembra giusto sostenere che l'autonomia scolastica cambia il mestiere della scuola.

Se è vero che la scuola dovrà sviluppare *una capacità di risposta evolutiva* rispetto ai bisogni del territorio e alle dinamiche della contemporaneità, per far ciò dovrà imparare a *co-progettare*, cioè a progettare la propria offerta, il proprio progetto culturale, “**con**”, e non “**per**”, gli altri attori del territorio (condizione ineliminabile per superare i rischi di autoreferenzialità che sono sempre in agguato), conseguentemente dovrà maturare la capacità di monitorare i processi per correggere in corso d'opera la propria azione, assumendosi la responsabilità delle proprie scelte. Ma dovrà imparare anche ad essere un attore autorevole *nei luoghi decisionali* della comunità e a partecipare alla definizione dei progetti di sviluppo del territorio. Il modello di riferimento dovrebbe essere quello di un organismo autopoietico, capace di costruirsi e correggersi, almeno in parte, in corso d'opera, capace di far evolvere le nuove competenze ed il ruolo dell'insegnante, in una rete di relazioni che ha bisogno di integrarsi con *centri territoriali* di sostegno, con altre agenzie formative del territorio. Insomma un organismo capace di coevolvere con la comunità ed in grado di costruire in questo percorso la sua identità, un'identità evolutiva, propria di un organismo che fa ricerca e che impara a riflettere su ... con ... e per ...

Per raggiungere questa fisionomia si pongono diversi tipi di problemi organizzativi.

Modalità di lavoro relative alla progettazione. Occorre imparare a fare **progettazione partecipata**, dove il problema principale è costituito dalla limitatezza del coinvolgimento e della condivisione. Occorrerà imparare a progettare in gruppi di diversa composizione e con diverse funzioni (a livello di collegio, di sviluppo verticale delle discipline, di incontro con il territorio, di progettazione di ricerca educativa e/o di formazione, ecc.).

Servono nuove forme di *partecipazione* che non limitino la partecipazione solo agli utenti della scuola, ma siano piuttosto il momento di incontro tra i soggetti sociali e culturali che operano nel territorio.

A questo proposito vanno visti con particolare attenzione i processi di progettazione partecipata con la costituzione di tavoli di lavoro comuni tra più attori del territorio, tra cui la scuola, facilitati da Centri territoriali in grado di svolgere il ruolo di mediazione culturale e di tessuto connettivo.

Modalità di lavoro relative alla realizzazione dell'offerta formativa. Qui si pongono i problemi emersi nella concreta gestione delle Funzioni obiettivo, la collaborazione con i soggetti esterni, l'utilizzo al meglio delle risorse umane interne alla scuola.

Organizzazione dei percorsi educativi e di apprendimento. Classi aperte, laboratori, flessibilità degli orari (settimanali o annuali), ecc.

Un ultimo livello organizzativo riguarda l'opportunità di costruire un albero interno delle competenze degli insegnanti e degli operatori della scuola, come pure un albero esterno di soggetti ed attori sociali disponibili a cooperare con la scuola. È bene che le competenze degli adulti all'interno della scuola non si riducano solo a quelle certificate (compresi i tanti inutili corsi di aggiornamento) ma comprendano



anche le esperienze di lavoro e di ricerca compiute fuori dall'ambito scolastico, sperimentando un vero port-folio delle competenze.

È evidente che tutto ciò rinvia ad un'idea di scuola e di professionalità che non riesce proprio a starci in una scuola ridotta a lezioni frontali, a rigide distinzioni tra chi dirige e chi insegna.

La scuola a cui penso è un organismo ed un'organizzazione *culturale*, che costruisce *competenze*, disciplinari e trasversali (di cittadinanza, di base e attinenti alle strategie cognitive), con fortissima caratterizzazione *relazionale*, sia per il suo funzionamento interno che per i rapporti con il territorio e la sua comunità (e questo comporta che si dedichi grande attenzione ai processi di coinvolgimento e condivisione, interni ed esterni), di tipo *evolutivo* (sottoposta cioè a processi continui di trasformazione, più o meno carsici), che si afferma nel territorio come attore *autorevole*.

Una scuola che, in questi anni di travaglio, ha cominciato ad esserci.

E la riforma Moratti?

È, ovviamente, necessario, capire come tutto ciò oggi si declina in un contesto a cui l'azione del governo Berlusconi ha dato un'improvvisa quanto decisa svolta.

Credo si debba partire dall'assunto che non ci troviamo di fronte ad una riforma arrangiata, improvvisata, pasticciata. Mi sembra piuttosto che ci troviamo di fronte ad un progetto organico, serio, riflettuto. Un progetto con una forte identità costruito intorno ad un asse molto coerente, ai margini del quale, in questi mesi, si sono dispiegate alcune "cambiali elettorali" (in particolare nei confronti delle gerarchie cattoliche), un asse riassumibile in una vecchia idea confindustriale. Secondo Confindustria, infatti, la principale anomalia del sistema scolastico italiano dipenderebbe dal rapporto alunni / docenti, una media troppo bassa rispetto al resto d'Europa, che si attesta tra 10 e 11 studenti per insegnante. Nessuna riforma, degna di questo nome, per Confindustria potrà mai realizzarsi se non si fanno quadrare i conti portando il rapporto almeno a livello europeo (15/17 alunni per un insegnante). Qui la ragione dell'aumento dei carichi di lavoro degli insegnanti con conseguente allungamento dell'orario di lavoro, il taglio degli organici, la riduzione delle supplenze.

Ma ciò che è importante individuare è lo spessore strategico della struttura che dà identità e organicità alle diverse misure, apparentemente casuali, del disegno morattiano. Ci troviamo di fronte ad un connettivo ideo-logico, che riesce a coniugare un disegno di restaurazione della vecchia scuola anni 50 con la destrutturazione ultraliberista della scuola esistente.

Mi sembra, infatti, che il comune connettivo delle diverse misure in campo sia nell'idea che alla base della società moderna c'è la polarizzazione tra l'individuo e il sistema di comando politico - sociale, che per alcuni versi si identifica nel mercato per altri nello Stato (anche con il sovrappeso delle sue articolazioni regionali). Una società ridotta ad una "folla di io" sempre più soli ed isolati, di fronte ad un sistema di comando sempre più pervasivo, che opera incrociando le forme tradizionali del governo autoritario e centralista (anche lì dove sposa i terreni del volontariato e della solidarietà, come nell'esperienza di S. Patrignano o in alcuni aspetti culturali

di Comunione e Liberazione) con nuove e sofisticate forme di governo attraverso l'esaltazione acritica del mercato ed il controllo dei mass media. Dietro questa polarizzazione c'è l'aspirazione ad eliminare i corpi intermedi in cui la società si organizza, là dove essi assolvono al compito di facilitare e favorire l'autodeterminazione delle persone in una dimensione collettiva e sociale, che potrebbe essere pericolosa per l'establishment perché potrebbe anche divergere da quanto qualcun altro ha deciso che può essere un bene per i singoli individui.

Non deve stupire che in questo disegno prenda piede il familismo, come declinazione di quel solidarismo autoritario già accennato: si teorizza (e si rende praticamente operante) il curriculum familiare, mentre il Presidente del Consiglio sostiene che la legge delega approvata dal governo è buona perché ha avuto il contributo delle mogli dei ministri. Il protagonista è l'individuo/famiglia che agisce come cliente, che sa scegliere il meglio (progetto culturale ed educativo, didattico, offerta formativa, ecc.) perché è il mercato che glielo consente, come se la formazione della persona e del cittadino fossero merci, che subiscono i flussi della moda.

Insomma sembra proprio che per il Governo il nemico da battere sia l'autodeterminazione delle persone e dei gruppi, là dove questi garantiscono il massimo sviluppo della persona, ed allora vanno tenuti da parte i corpi sociali intermedi e conseguentemente si elide il valore della collegialità come luogo di progettazione e responsabilità professionale. Da qui nella proposta di riforma degli organi collegiali, lo svilimento del ruolo del Collegio dei docenti, la verticalizzazione dei momenti decisionali con accentramento nelle mani del Dirigente scolastico di molti poteri, la cancellazione dei consigli di classe come luogo di progettazione collettiva (con un piccolo ma divertente boomerang, dopo tanta esaltazione del ruolo delle famiglie, cancellati i consigli di classe i genitori non avranno più rappresentanti "vicini" con cui dialogare sui problemi concreti e quotidiani).

La combinazione di queste misure non può che destrutturare la scuola come **luogo collettivo**, in cui si apprende insieme agli altri, uguali e diversi, e ridurre l'insegnamento ad un *servizio a domanda individuale*.

Il rischio è che la vittima predestinata di questo disegno sia l'autonomia scolastica, perché essa stessa si colloca come corpo intermedio con propria potestà decisionale ed organizzativa, che rischia di essere come la sabbia nell'oliato sistema di comando centralizzato.

Dietro a questa nuova centralizzazione e verticalizzazione delle decisioni in pieno stile gerarchico – aziendale non c'è semplicemente il tentativo politico di affermare lo Stato autoritario, c'è soprattutto l'intento ideologico di adeguare tutta la società italiana ad un'idea di persona come individuo isolato, che ben si sposa con un'idea, per altro molto vecchia, di insegnamento, visto come attività frontale e verbosa, che si può ripetere con poche variazioni in classi molto diverse. Dove l'insegnante torna ad essere solo insegnante di classe, senza compiti d'istituto.

Il rischio che corriamo è che il risultato di tutto ciò è il cambiamento di segno del Paese, la privatizzazione come proiezione organizzativa dell'individualizzazione e di questa paradossale alleanza di più Stato (per il controllo del sistema di comando) e più mercato (per la limitazione dei diritti sociali e di cittadinanza). Ed è questo il

motivo per cui, come Legambiente, nella nostra cultura ambientalista siamo molto preoccupati degli effetti devastanti che un tale disegno potrà portare nel tessuto del Paese. Perché ci saranno tagli occupazionali, ci saranno più corsi privati d'inglese e d'informatica, più bocciati e più dispersione, più selezione ed emarginazione sociale, ma ci saranno anche meno risorse per le scuole delle aree marginali, ci sarà meno attenzione all'identità dei luoghi e delle persone, ci sarà meno coesione sociale: in ultima analisi ci sarà più ignoranza, mentre un Paese moderno ha bisogno di più cultura più diffusa per tutti. In questo percorso le vittime saranno da un parte le comunità locali più svantaggiate e le culture marginali, dall'altra il senso della cittadinanza e l'attenzione alla partecipazione.

D'altra parte, ci sembra di poter dire con una certa tranquillità che proprio questi elementi siano fortemente radicati nel Paese, in cui la scuola è sempre stato il primo baluardo nella difesa dei diritti di cittadinanza, di giustizia sociale, di identità e coesione sociale.

A conclusione di questo ragionamento appare forse un po' più argomentato perché la nostra associazione ritenga che l'autonomia scolastica ed il curricolo di scuola rappresentino il terreno forse più importante di cambiamento della scuola, perché è lì che si può oggi esprimere una nuova coscienza ed una più forte dignità professionale.

1. A questo proposito vorrei sottolineare che la dicitura "curricolo locale", molto in uso, è impropria ed ambigua. Impropria quando la si usa come sinonimo della "quota a disposizione delle scuole" perché lascia intendere che questa quota debba essere orientata *obbligatoriamente* ad attività che hanno come riferimento il territorio, mentre l'utilizzo di quella quota è totalmente libero e totalmente affidato alla capacità progettuale e relazionale (nel senso di costruzione di relazioni con gli attori del territorio) della singola scuola. Ambigua perché lascia adito a dubbi sul fatto che esista un curricolo dell'Ente Locale.

2. Questo passaggio è di particolare rilievo perché mette (o dovrebbe mettere) fine alla trasformazione delle scuole in progettifici, ovvero all'ansiosa ricerca di progetti e progettini da "aggiungere" al fare scuola normale. Dovrebbe cioè mettere fine al dilagare di quella dimensione aggiuntiva che si è diffusa nella scuola italiana per effetto dell'equivoco insito nell'idea di "offerta formativa" come altro dal percorso formativo.

3. Per una più dettagliata trattazione del problema v. *Progettazione e partecipazione – scuola e territorio nell'autonomia scolastica*, di Francesco Paolo Salcuni (a cura di), Legambiente Scuola e Formazione 2001, e le relazioni presentate al Convegno "Scuola e Territorio nell'autonomia" organizzato a Roma il 21-22 novembre 2001 da Legambiente Scuola e Formazione.

4. Il MIUR, secondo quanto previsto nella legge delega, provvede "all'individuazione del nucleo essenziale dei piani di studio scolastici per la quota nazionale relativamente agli obiettivi specifici di apprendimento, alle discipline e alle attività costituenti la quota nazionale dei piani di studio, agli orari, ai limiti di flessibilità interni nell'organizzazione delle discipline" con buona pace dell'art. 8 del DM 275/00.