

LE SPERANZE DELL'AUTONOMIA

di Maurizio Muraglia

«**G**li insegnanti nella scuola non hanno l'incarico di realizzare un compito individuale. All'inizio di ogni anno ciascuno di essi riceve formalmente l'incarico di collaborare alla realizzazione di un compito collettivo, rispetto al quale nessuno di essi è autosufficiente»¹. Quest'affermazione dello scomparso Piero Romei, uno dei massimi esperti di organizzazione del lavoro scolastico, precede l'istituzione dell'autonomia, giunta ormai quasi al suo ventennale. Dal punto di vista degli insegnanti, essa ha costituito (o avrebbe dovuto costituire) il passaggio da una *professionalità esecutiva* ad una *professionalità progettuale*. Come dire: la transizione dall'insegnante-impiegato all'insegnante-intellettuale. L'elaborazione autonoma di un progetto formativo condiviso, calibrato su bambini e studenti non astratti o "ministeriali" ma afferenti ad un territorio ben preciso, ha reso necessaria una riflessione a tutto campo sull'organizzazione della scuola, sul suo rapporto con gli enti locali e sui nuovi compiti assegnati agli insegnanti. Essa non ha potuto non toccare aspetti dello stato giuridico dei docenti o questioni di leadership diffusa concretizzatesi, come si ricorderà, alla fine degli anni Novanta nell'istituzione delle funzioni obiettivo, poi ridefinite come funzioni strumentali.

Questa premessa storica appare necessaria per fondare un discorso sulla condivisione in ambito scolastico. L'autonomia, infatti, ha reso indispensabile la disponibilità degli insegnanti a cooperare in vista di un progetto condiviso, pensato insieme, elaborato insieme e realizzato insieme. È il tema della collegialità del lavoro docente, un tema antico e annoso. Nei vari ordini di scuola, a par-

¹ P. ROMEI, *Autonomia e progettualità*, La Nuova Italia, Firenze 1995, p. 76. Sullo stesso tema, cfr., dello stesso autore, *Guarire dal mal di scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1999; G. PETTER, *Lavorare insieme nella scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1998; M. MURAGLIA, *Autonomia e collegialità*, in "Quaderni dell'autonomia", n. 4, 1999, pp. 58-69.

tire dall'istituzione degli organi collegiali (DPR 416/74), la collegialità aveva avuto modo di esprimersi con pregi e difetti, trovando un buon campo d'applicazione soprattutto nella scuola elementare con l'istituzione del modulo (poi affossato dal gelminiano maestro unico o prevalente) e, in qualche modo, nella scuola media con l'esperienza progettuale del tempo prolungato, anch'essa caduta in disgrazia a causa dei tagli della politica. La secondaria di secondo grado, invece, fino all'avvento dell'autonomia, a parte qualche esperienza positiva negli istituti tecnici e professionali, ha sempre sofferto di un atavico individualismo, che trovava, e trova tutt'ora, la sua ragion d'essere nell'impianto rigidamente disciplinarista e trasmissivo dei suoi curricoli. Proprio l'individualismo rappresenta il peggior nemico della condivisione, perché postula l'idea che non c'è nulla da "dividere insieme".

Si deve riconoscere infatti che a tutt'oggi termini quali équipe pedagogica, team docente o gruppo di lavoro, per non parlare di pluri o interdisciplinarietà o ancora di competenze trasversali, appaiono piuttosto lodevoli intenzioni pedagogico-ministeriali che realtà tangibili nelle nostre scuole.

POF triennale: tra unitarietà e pluralismo

Il POF triennale, ultima creatura introdotta dalla Legge 107/15, rappresenterebbe il documento che testimonia la progettualità condivisa di una scuola. Dopo le iniziali polemiche abbattutesi sull'idea perversa di una solitudine del Dirigente Scolastico alla cabina di regia del POF triennale, si è pervenuti ad una concezione più collegiale restituendo al Collegio dei Docenti la sua funzione di principale attore del progetto didattico di una scuola. A parole è così. Ma ogni istituzione scolastica conosce la tensione tra l'unitarietà postulata dal Piano dell'offerta formativa e la salvaguardia della libertà di insegnamento. Tutti i Collegi soffrono di un'endemica difficoltà a gestire il naturale pluralismo interno, soprattutto nel caso in cui la Dirigenza ed i suoi stretti collaboratori non mostrino adeguate capacità di mediazione e di sintesi. Che il pluralismo possa costituire ricchezza e non ostacolo alla progettualità condivisa sembra la scommessa che ancora le scuole non riescono a vincere. Quel microcosmo politico che è la scuola, deputata alla formazione dei cittadini sulla base di valori costituzionali che esaltano pluralismo, tolleranza, rispetto delle idee altrui sembra trovare la sua difficoltà più tenace nell'incapacità di pervenire ad una condivisione di intenti che sia il frutto di un'armonica sinergia tra le diversità presenti nel corpo docente. Nelle scuole, infatti, la naturale diversità di approcci alla questione educativa pare doversi irrigidire in una sorta di individualismo irriducibile, che si manifesta il più delle volte in due modalità apparentemente opposte, ma sostanzialmente figlie di una stessa matrice psicologica: l'opposizione senza se e senza ma alla tendenza progettuale generale, in una sorta di ribellismo anarcoide che minaccia continuamente di impugnare verbali; oppure la rinuncia consapevole e sdegnosa ad esprimere il proprio punto di vista – figlia di un vero e proprio snobismo culturale – con la conseguente mistica del

lavoro in classe che non raramente rivela la presa di distanza da qualsiasi contesto collegiale, sentito, più o meno consapevolmente, come luogo di depauperamento della propria statura intellettuale.

Si tratta in entrambi casi di una vera e propria abdicazione alla fatica della discussione e della negoziazione, premesse indispensabili per qualsivoglia elaborazione condivisa. L'urlo e il silenzio, così come alla macropolitica delle istituzioni pubbliche, non si addicono alla micropolitica delle istituzioni scolastiche, chiamate anch'esse ad affrontare, al proprio interno, la sfida del pluralismo.

I "luoghi" della collegialità

In alcuni momenti rivelativi della vita scolastica è possibile constatare come la capacità di condivisione mostrata dagli insegnanti risulti ancor più debole di quanto sia ovvio presumere da un'organizzazione come la scuola già di per sé connotata da "legami deboli". Ne individuiamo due: il Consiglio di Classe e il Dipartimento.

Cosa condividono i componenti di un Consiglio di Classe? Con tutta evidenza gli alunni. Essi sono i "nostri" alunni. Ciascuno porta in classe la "propria" materia non solo ai "propri" alunni ma anche agli alunni della collega e del collega. Che conseguenze ha tutto questo soprattutto nella relazione educativa e nella valutazione, cioè i due ambiti in cui l'istanza di condivisione avanza le sue pretese in modo precipuo?

Per quel che riguarda la relazione educativa, le profonde differenze tra i docenti si percepiscono in modo acuto nel momento in cui bisogna assegnare il voto di condotta, unica valutazione realmente collegiale. Alla stessa maniera la condivisione educativa viene messa alla prova quando occorre formulare il giudizio globale nella pagella del bambino che conclude la scuola primaria. Relazione educativa e valutazione di condotta qui trovano un loro punto di incontro perché, nel momento in cui si innesca la discussione valutativa, entra subito in gioco, quale invitato di pietra del confronto, la qualità della relazione educativa che ciascun docente deve essere in grado di intrattenere con i suoi alunni. Ciò che per un docente è intollerabile per un altro invece risulta essere ammissibile o, in certi casi, addirittura augurabile. E queste differenze, che sono anche differenze di approccio comunicativo, possono generare in classe, tra gli alunni, dei veri e propri Dottor Jekyll e Mister Hyde, per cui diventa difficile assegnare una valutazione di condotta unitaria.

Con tutta evidenza condividere gli alunni vuol dire condividere anche stili educativi e prospettive valoriali. Avere, in altri termini, una certa idea condivisa di studente e, in filigrana, di essere umano. Non facile tra due genitori, immaginiamo tra un numero più alto di adulti.

La criticità si manifesta in modo ancor più palpabile in ambito di valutazione degli apprendimenti. "Con te va male, con me va bene" è una di quelle situazioni rituali che riassume il *gap* della collegialità nel momento in cui occorre pronunciarsi sui ragazzi. A fronte della proliferazione di criteri, griglie e tabelle,

ma al di fuori di una profonda e lunga riflessione sulle discipline e sulle priorità formative interne ad ogni disciplina, diventa difficile intendersi. Alle formali intese di carattere burocratico, infatti, non corrispondono in genere analoghe intese di carattere pedagogico, rispetto al rapporto tra conoscenze e competenze e alle modalità di verifica degli apprendimenti, che discendono da quel rapporto. Nello scrutinio, soprattutto nella secondaria di secondo grado, ciascuno comunica i propri risultati e soltanto quando c'è il rischio della bocciatura si è costretti a discutere. Ma è una discussione molte volte più tattica che pedagogica: “se abbiamo bocciato Tizio, non possiamo promuovere Caio e Sempronio”. Se dunque è vero che il momento valutativo resta il frutto di una serrata negoziazione interna al Consiglio di Classe, la questione di fondo resta quella della condivisione degli orizzonti didattici che ad essa soggiacciono. Gli ingredienti del negoziato tra i docenti in ordine agli apprendimenti degli studenti necessitano dell'affinamento necessario alla messa a fuoco di concetti quali conoscenze, abilità, competenze, metodo, motivazione, che compaiono nella discussione con l'accezione che ciascuno vuole e sa dar loro.

Il dipartimento

Cosa condividono i componenti di un Dipartimento? Condividono la terza gamba del processo di insegnamento-apprendimento, costituito naturalmente da chi insegna e da chi impara: il sapere. Non è affare da poco. Condividere ciò che si deve insegnare e come lo si deve insegnare è impresa non sempre agevole tra gli insegnanti, perché a fronte di alcuni capisaldi contenutistici di base su cui si è facilmente tutti d'accordo, i nodi vengono al pettine nel momento in cui si deve condividere il “trattamento” delle conoscenze condivise ed i criteri in base ai quali valutare la qualità degli apprendimenti. Molte volte si invoca la libertà di insegnamento come trincea difensiva. Come se l'istanza di condivisione fosse equiparabile alle pesanti ingerenze che giustificarono l'introduzione di questo dispositivo nella carta costituzionale. Si tratterebbe qui di libertà *dalla* condivisione e quindi di libertà *di* procedere individualmente.

A onor del vero occorre riconoscere che talvolta la condivisione può non rivelarsi auspicabile, specie in contesti arroccati su un tradizionalismo nozionistico in cui la maggior parte dei docenti ritiene, ad esempio, di dover “far Latino” o “far Matematica” con metodologie superate da decenni e qualche docente minoritario è invece portatore di istanze innovative che però non trovano riscontro all'interno del Dipartimento. La condivisione qui trova ostacoli pressoché insormontabili per l'impossibilità e l'implausibilità dell'istanza normalizzatrice dei docenti di maggioranza.

Da dove ripartire?

Da che cosa ripartire allora, al di là delle architetture istituzionali, per tentare un rilancio del lavoro condiviso?

Molto probabilmente occorre ricostruire la sensatezza e la gratificazione del lavoro individuale. Quando l'autostima si riduce sempre di più e la fatica del lavoro individuale sembra passare inosservata o, peggio, sottostimata, la collegialità non può non risentirne negativamente. Occorre probabilmente un'organizzazione del lavoro scolastico capace di far emergere i pregi del lavoro individuale e di far balenare la prospettiva di poter crescere professionalmente attraverso itinerari di ricerca e di formazione che realmente consentano di far meglio scuola. Il Regolamento dell'autonomia, all'art. 6, consente peraltro di immaginare scenari di ricerca, sperimentazione e sviluppo della professione docente sul tema ad essa più congeniale: il tema del curriculum per competenze. L'obbligatorietà della formazione sancita dalla Legge 107, da questo punto di vista, se non ridotta ad adempimento burocratico, può consentire ai docenti di allestire tavoli di lavoro comune. Tavoli di miglioramento.

Ma per persuadere un Collegio docenti a compiere una simile impresa occorrono una Dirigenza ed un nucleo di docenti capaci di far sentire il potenziale di gratificazione insito in un progetto di miglioramento. Soltanto quando il Collegio, nella sua larga maggioranza, sarà disposto a mettersi in movimento, sarà necessario che alcuni docenti svolgano un ruolo di coordinamento non gerarchico, ma riconosciuto dagli stessi colleghi. Sono i cosiddetti *promotori della condivisione* e hanno un compito eminentemente memoriale. Sono coloro che credono nell'impresa di innalzare la qualità degli apprendimenti e della motivazione degli studenti e che, sulla base di questa convinzione, guidano il piccolo gruppo, lo sollecitano a riflettere, gli forniscono materiali di lavoro, ricordano appunto al gruppo che la costruzione di un curriculum di scuola è impresa che richiede tempo. Nel rilancio della collegialità ciascuno deve fare la propria parte e non appaia riduttiva l'idea che un ruolo decisivo, a questo livello, debba essere assunto dalla Dirigenza, con la sua capacità di valorizzare le risorse umane (DDL 59/98) e di rendersi garante della qualità dell'offerta formativa proprio attraverso la sua attitudine a coinvolgere, gratificare, rimotivare. Non a distribuire premi in denaro.

Lo "scivolone" del premio al merito

Infatti non si può far finta di niente di fronte al dispositivo più lesivo dei processi di condivisione che una mente ministeriale potesse pensare. Quello della premialità economica legata al cosiddetto merito, che ha avuto il... demerito di neutralizzare gli embrionali processi di condivisione esistenti nelle scuole in virtù di una malintesa concezione individualistica dell'insegnamento. Errore imperdonabile. Il merito dev'essere un connotato strutturale di ogni docente, condiviso da ogni docente, che non va confuso con l'eccellenza, per la quale possono essere immaginate forme di gratificazione non necessariamente legate alla premialità in denaro. Ironia della sorte, lo stesso Piano per la formazione dei docenti, emanato dal MIUR nell'autunno scorso, recita saggiamente: «Non è il singolo insegnante, ma piuttosto l'insieme dei docenti a caratterizzare una scuola o un sistema di scuole e a determinarne la qualità».

Bisogna allora intendersi. Occorrono insegnanti normalmente meritevoli, aggiornati, motivati. È l'iceberg, non la sua punta. Su questa base, per cui tutti devono essere considerati meritevoli – perché non si capisce a quel punto chi sia il de-meritevole e perché stia in cattedra –, si può e si deve pensare di accedere ad una condizione economica all'altezza dello sviluppo professionale realizzato. Il vero premio è una gratificazione economica all'altezza del *merito ordinario* di tutti, perché soltanto questo garantisce la tenuta dei processi di condivisione che qui si è cercato di delineare. Il Dirigente Scolastico, a cui è stata attribuita la prerogativa di “concedere” questo premio con alti livelli di discrezionalità, ha poco da gioire perché, pur avendo tutto l'interesse al massimo livello di condivisione all'interno del corpo docente della scuola che gli è affidata, si ritrova invece con un livello di condivisione più basso che in passato.

Si è del parere, insomma che la condivisione, come principio strutturante la comunità professionale dei docenti, non solo non annulla le differenze, contrariamente a quanto molti impropriamente sostengono, né crea appiattimento, ma consente alle differenze individuali di costituire reciproca risorsa in vista di un progetto comune. La via della differenziazione economica, invece, pur seducendo l'immaginario comune (compreso purtroppo quello di non pochi dirigenti e docenti), attribuisce alle differenze individuali una valenza tutt'altro che meritocratica, ma sostanzialmente discriminatoria, creando all'interno delle comunità professionali, come si può constatare facilmente, spaccature indesiderate che finiscono per allontanare proprio l'obiettivo della qualità del sistema. Befarda eterogenesi dei fini.