

Miti e riti della collegialità

di Maurizio Muraglia

Rivista
dell'istruzione
6 - 2006

Insegnanti

Le speranze (deluse?) dell'autonomia

“Gli 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 di Piero Romei, purtroppo recentemente scomparso, precede l'istituzione dell'autonomia scolastica, giunta ormai quasi al suo decennale. Dal punto di vista degli insegnanti, essa ha costituito (o avrebbe dovuto costituire) il passaggio da una *professionalità esecutiva* ad una *professionalità progettuale*.

L'elaborazione autonoma di un progetto formativo calibrato su bambini e studenti non astratti o “ministeriali”, ma abitanti di 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. Tale riflessione non ha potuto non toccare aspetti dello stato giuridico dei docenti o questioni di *leadership* diffusa concretizzatesi, come si ricorderà, nell'istituzione delle funzioni obiettivo, poi ridefinite come funzioni strumentali. Non riesce ad andare in porto, invece, la riforma degli organi collegiali d'istituto, il cui testo, unificato in un unico disegno di legge quasi due anni fa, non ha percorso il necessario *iter* parlamentare.

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

Alla ricerca della collegialità

Il problema sotteso a tutto il processo riformatore qui rapidamente rievocato era e rimane quello della collegialità del lavoro docente, della capacità, cioè, di elaborazione di un progetto formativo condiviso. Nei vari ordini di scuola, a partire dall'istituzione degli organi collegiali (d.P.R. 416/1974), 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 e, in qualche modo, nella scuola media con l'esperienza progettuale del tempo prolungato. 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 dei suoi curricula.

L'autonomia, con la sua istanza di progettualità condivisa, avrebbe dovuto sciogliere miti e riti di una collegialità più verbalizzata che praticata. Ma a quasi dieci anni dalla sua istituzione quei miti e quei riti sembrano tutt'altro che dissolti, né sembra possibile attribuire più di tanto virtù taumaturgiche alle proposte di riforma.

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. Le recenti diatribe sul *tutor* sono state ulteriore occasione per la costruzione di un nuovo mito, inventato più per contrastare una minaccia imminente (la gerarchizzazione interna al gruppo docente) che per difendere una realtà di fatto: “tutti i docenti sono *tutors*”.

La reazione all'introduzione del *tutor*,

in altri termini, è stata maggiormente segnata da istanze sindacali piuttosto che da istanze pedagogiche. Autoproclamarsi tutti *tutors* vorrebbe dire aver capito in profondità l'essenza della *tutorship*, sulla quale peraltro non manca letteratura ⁽²⁾, ma è lecito nutrire forti dubbi su tale consapevolezza diffusa.

Pof: tra unitarietà e pluralismo

Il Pof rappresenta il documento che testimonia la collegialità di una scuola. La sua elaborazione infatti, stando all'art. 3 del d.P.R. 275/1999, chiama in causa i principali organi collegiali della scuola, in particolare il collegio docenti che lo elabora ed il Consiglio di circolo o d'Istituto che lo adotta. 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 un'unità 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

2) Vd. O. SCANDELLA, *Tutorship e apprendimento*, Firenze, La Nuova Italia 1995 (soprattutto le pagg. 145-185), la voce "Tutor" curata da M. SPINOSI, in "Voci della scuola" II/2003 ed il volume di G. CERINI e M. SPINOSI, *Tutor, funzioni tutoriali, comunità tutorante*, fascicolo monografico di "Notizie della scuola" n. 20, giugno 2004, Tecnodid.

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 *sno-bismo 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 ⁽³⁾.

Si tratta in entrambi i casi di una vera e propria abdicazione alla fatica della discussione e della negoziazione, premesse indispensabili per qualsivoglia elaborazione condivisa. L'urlo ed 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 topicamente rivelativi è possibile constatare come la tenuta progettuale delle scuole 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 tre: lo svolgimen-

3) Particolarmente istruttiva, all'interno di questa prospettiva, è la lettura del recente libro di Paola Mastrocola "La scuola raccontata al mio cane", che prende le distanze da tutto l'armamentario pedagogico, didattico e organizzativo della scuola moderna per riandare con la memoria ad una scuola di qualità culturale, a suo dire, molto più elevata. Sulla medesima linea polemica si era espresso qualche anno fa Lucio Russo col suo "Segmenti e bastoncini", Feltrinelli, 1998.

to dei consigli di classe; la valutazione degli apprendimenti; l'individuazione delle funzioni strumentali.

Chi presiede il consiglio di classe?

Da più parti si era lamentata, nel testo di riforma discusso dal Parlamento nella precedente legislatura la scomparsa dei consigli di classe a favore di più generici "organi di valutazione collegiale degli alunni" (art. 7). Una siffatta lamentela sembrerebbe presupporre la presenza tra i docenti di un forte senso di appartenenza a questo assetto di lavoro che richiede alta collegialità. Infatti, se quest'organo collegiale fosse pensato come una somma di monadi autosufficienti, non sarebbe invalso dappertutto l'uso di assegnare ad ogni consiglio di classe un docente coordinatore, il quale molte volte riceve per di più una delega di presidenza dal dirigente, che formalmente – fino ad oggi, perché il testo riformatore non fa cenno a questo suo ruolo – dovrebbe presiedere tutti i consigli di classe di una scuola.

Tuttavia, a dispetto delle lodevoli intenzioni (un altro mito: "il coordinatore conosce i ragazzi, il preside no"), questa prassi pone non pochi problemi, perché la collegialità dei consigli di classe – a parte poche isole felici – non pare congruente con gli allarmismi sulla loro eventuale scomparsa.

Una presidenza di quest'organo assunta da un collega o da una collega, che ha un *suo* punto di vista sugli alunni e che avrebbe tutto il diritto di esplicitarlo ed argomentarlo, si ritrova talvolta davanti all'alternativa tra tacere per evitare di imporre la propria visione da una posizione di presidenza oppure, al contrario, perdere di vista il proprio ruolo di mediazione per gettarsi nell'agone della discussione o del conflitto. La mediazione invece è essenziale ai processi di collegialità e soltanto un presidente *super partes* è in grado di favorire la negoziazione necessaria alla discussione di un organo come il consiglio di classe.

Valutazione e/o scrutinio?

"Con te va male, con me va bene" è un'altra di quelle espressioni 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 alla relazione educativa, al rapporto tra conoscenze e competenze, alle modalità di verifica degli apprendimenti.

Nello scrutinio 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 costruzione degli scenari e dei criteri che presiedono ad un simile negoziato. Scenari e criteri che si situano tanto a livello di sistema (standard, traguardi formativi, profili di competenze e quant'altro) quanto a livello di istituto (ruolo del collegio articolato in dipartimenti disciplinari). 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.

Funzioni strumentali o staff?

Non vi sarebbe nulla da ridire sull'esistenza di funzioni strumentali all'attuazione del Pof – alla cui esistenza il progetto di riforma non fa cenno rimandando all'autonomia del collegio "le forme di articolazione interna rite-

nute idonee allo svolgimento dei propri compiti (art. 6, comma 3)” come se i processi di collegialità fossero tali da rendere quasi spontanea l'individuazione di figure altamente operative, in grado di dar corpo a quanto elaborato, discusso e deciso insieme.

Invece i docenti che assumono questo incarico il più delle volte finiscono per essere ulteriori collaboratori di presidenza, come se fosse il dirigente, piuttosto che il collegio, il titolare del mandato. Lo scarso interesse del collegio al lavoro delle funzioni strumentali è constatabile nel momento in cui esse relazionano, a fine anno, per essere valutate dallo stesso collegio. Si tratta il più delle volte di un rituale privo di interesse e dall'esito scontato.

Da dove ripartire?

Lo scenario qui individuato è ben noto a tutti coloro che operano nella scuola e certamente finisce troppe volte per determinare il cattivo funzionamento di un'istituzione scolastica. L'art. 9, del testo unificato (ma non approvato) dal progetto di riforma degli organi collegiali avrebbe istituito un "Nucleo di valutazione del funzionamento dell'istituto" di cui si precisano le sinergie con altri enti e la composizione (dirigente che presiede, un genitore, un docente, un soggetto esterno alla scuola, nominati dal consiglio della scuola), ma nulla si dice giustamente circa la sua modalità di rilevazione e di valutazione degli elementi che concorrono al funzionamento della scuola.

Nelle more della riforma, a tutt'oggi permane nelle scuole, come si è visto, il rifugio nel mito e nel rito, ovvero in due modalità di lavoro accomunate sostanzialmente dall'*immutabilità*, che costituisce una vera e propria trincea che pone al riparo dalla fatica della messa in gioco del proprio punto di vista. Sembra essersi definitivamente smarrita, tra i docenti, la fiducia nella possibilità che dal dialogo, dal confronto, dall'ascolto reciproco possa scaturire qualcosa di buono per il proprio lavoro.

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.

Ricerca sul curricolo e gratificazione docente

Il regolamento dell'autonomia (d.P.R. 275/1999), all'art. 6, consente di immaginare scenari di ricerca, sperimentazione e sviluppo della professione docente sul tema ad essa più congeniale, il tema del curricolo.

Quest'ultimo, che rappresenta il vero contenuto del lavoro scolastico collegiale, è un tema fecondo in ordine alla questione della gratificazione della professione docente perché pone al centro della riflessione il fare scuola del mattino, la scelta dei saperi formativi, le opzioni metodologiche che permettono ai saperi di essere appresi e di essere spesi, e perché sollecita un atteggiamento di ricerca permanente che assume anche insuccessi ed errori quali materiali di lavoro.

Come afferma Romei: "I rapporti che si possono stabilire tra azione (insegnamento) e risultati (apprendimento) non possono essere, deterministicamente, causali, ma devono essere, probabilisticamente, congetturali. [...] della prima la scuola risponde direttamente, mentre dei secondi la responsabilità della scuola riguarda la loro rilevazione sistematica, e il loro utilizzo per riaggiustare in base ad essi le scelte didattico-educative" (cfr. Romei, *ibidem*, pp. 47-55).

La logica del curricolo, con la sua apertura, con la sua multiprospettività, con la sua istanza narrativa ("raccontami come hai fatto" si può sempre chiedere ad un collega), con la sua abissale distanza dalla logica del programma, che chiude ciascuno nel suo adempimento burocratico, può risultare capace di aggregare le intelligenze degli insegnanti

attorno a questioni comuni, vitali, alle questioni che hanno a che fare con la capacità dei saperi di intercettare le intelligenze e le emozioni dei bambini e degli studenti (4).

La ricerca sul curricolo consente di rivedere in profondità la cultura della scuola e di rivederla in modo da permettere che anche il docente impari qualcosa dal suo lavoro con gli altri. Ma rivedere la cultura della scuola soltanto in termini pedagogico-didattici può risultare insufficiente, per quanto ineludibile. È evidente che l'opzione del curricolo è un'opzione pedagogica autorevolissima. Ma rischia di rimanere affidata a se stessa al di fuori di una *organizzazione del lavoro docente* che consenta il dispiegarsi delle virtù presenti in tale logica.

Un'organizzazione di professionisti: formazione e dipartimenti

Indichiamo soltanto due assi fondamentali di intervento a questo livello: la formazione di tutti i docenti sul curricolo verticale; la formazione di figure di coordinamento di consiglio di classe (o quel che sarà) e di dipartimento.

La formazione sul curricolo verticale deve diventare la priorità di spesa per una scuola. È necessario disporre di tempi deputati alla discussione sulle didattiche disciplinari, non escludendo il supporto di enti ed esperti esterni. Si tratta, nel tempo, di costruire ipotesi sempre più plausibili di curricolo della scuola per ciascuna disciplina. Sarebbe opportuno allestire un *database* di proposte didattiche che rimangano patrimonio dell'istituzione scolastica a prescindere dalla mobilità dei singoli docenti.

Ma per persuadere un collegio a compiere una simile impresa occorrono una dirigenza ed un nucleo di docenti capaci di far sentire il potenziale di gratificazione insito in un simile progetto.

4) Sul curricolo suggeriamo i contributi recenti di F. CAMBI (a cura di), *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*, Carocci 2002; Id., *Saperi e competenze*, Laterza 2004; F. FRABONI, *Il curricolo*, Laterza 2002; L. GUASTI, *Il curricolo*, in "Insegnare" 6-7/2002, 48-52.

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.

Tale ruolo necessiterà di un percorso formativo specifico, che investe aspetti pedagogico-didattici, ma anche aspetti relazionali e comunicativi. Le figure di coordinamento 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 curricolo di scuola è impresa che richiede tempo.

Nel rilancio della collegialità ciascuno deve fare la sua 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* (d.lgs. 59/1998) e di rendersi garante della qualità dell'offerta formativa proprio attraverso la sua attitudine a coinvolgere, gratificare, rimotivare.

Tale prospettiva consentirebbe di assegnare al lavoro collegiale ciò che molte volte, come si è visto, ad esso sembra mancare ovvero un vero contenuto strutturato su cui discutere con rigore quando all'ordine del giorno compare il punto "andamento didattico-educativo". La confusione tra personalità degli alunni, livello degli apprendimenti, questioni motivazionali, scenari familiari e ambientali, *ivi* incluse le questioni relazionali tra i docenti (che non raramente suppliscono alla carenza di un tema forte e strutturato su cui ragionare), finiscono per attribuire alle sedute di lavoro collegiali quote di malessere e di frustrazione che certamente non giovano alla qualità del lavoro individuale dei docenti, che in fin dei conti è quello col quale si misurano quotidianamente bambini e ragazzi.

Maurizio Muraglia
Insegnante di Scuola secondaria,
Presidente del Cidi di Palermo
muraglia1962@libero.it