

AUTONOMIA, SCELTE CURRICOLARI E DIRITTI DI CITTADINANZA

Qualche (fondata) preoccupazione

Mario Ambel – direttore di Insegnare, vice presidente nazionale del Cidi

Per una efficace e solidale autonomia curricolare

Tra gli impegnativi compiti che le scuole autonome stanno affrontando (in condizioni rese peraltro ogni giorno più difficili) va evidenziata la necessità di rivendicare, difendere e realizzare la *scuola del curricolo*, contrapposta alla scuola dei programmi (o dei “piani di studio”, secondo l’accezione scelta dal disegno di legge delega dell’attuale governo).

Come ben sappiamo, la scuola del programma è una scuola a centralità della trasmissione dei contenuti, delle materie, dell’insegnamento; è una scuola che definisce le sue scansioni non sui ritmi evolutivi e di apprendimento degli allievi, ma sulle articolazioni (spesso presunte) di un repertorio consolidato di saperi, elaborato e definito indipendentemente dalle persone reali, dai contesti socioculturali e ambientali, dalle peculiarità di chi apprende. La scuola del curricolo è una scuola a centralità dei processi di insegnamento/apprendimento, dei diritti del soggetto che apprende e dei suoi “cicli” evolutivi, del sapere come costruzione relazionale continua in un determinato contesto, rispetto a soggetti reali, protagonisti attivi della elaborazione/appropriazione di conoscenza e della personale costruzione di identità.

La scuola del programma è, tra l’altro, una negazione di fatto dell’autonomia scolastica: negazione culturale e ontologica, che si accompagna purtroppo alla restrizione delle condizioni strutturali e degli strumenti operativi, in termini di risorse umane e finanziarie.

Realizzare l’autonomia organizzativa e didattica (Legge Bassanini e Regolamento dell’autonomia) è qualcosa di molto di più che integrare la quota “nazionale”, disponendo di margini orari più o meno consistenti per aggiungere o ampliare insegnamenti e discipline (in una logica ancora di programma o di piani di studio). Realizzare una vera *autonomia curricolare* significa assumere e gestire responsabilità, fare scelte al contempo culturali, pedagogiche, organizzative, gestionali, finanziarie, didattiche (ovvero scelte di politica scolastica) per realizzare ambienti funzionali all’apprendimento, per progettare e realizzare processi di insegnamento/apprendimento capaci di esprimere un’efficacia solidale e perequativa, ovvero di garantire e promuovere i diritti di cittadinanza di tutti e di ciascuno.

In concreto, significa decidere l’orario, l’accorpamento delle ore, la scansione delle unità e delle situazioni di apprendimento, la gestione di una pluralità di spazi e di strutture (l’aula, i laboratori, le biblioteche e i centri risorse, gli spazi comuni, il territorio), gli accorpamenti degli allievi (il gruppo-classe, il gruppo eterogeneo per interessi, il gruppo di livello, le attività individualizzate); significa decidere dove collocare le diverse tipologie di apprendimento (la lezione frontale, l’attività di laboratorio, i momenti di rielaborazione individuale, di gruppo, collettiva, le uscite); significa decidere se fare o non fare (e quando e perché) il “laboratorio” di ceramica o di teatro o di cinema, il giornale di classe o di scuola, il “laboratorio” di scrittura creativa, se e come utilizzare le offerte culturali e formative del territorio ecc.

Il curricolo, infatti, non è un insieme di contenuti, di materie, di argomenti che la scuola deve trasmettere; il curricolo è l’insieme di scelte che una scuola ha la responsabilità di fare per garantire l’apprendimento, per rendere più efficace l’offerta formativa rispetto agli allievi reali, alle loro condizioni socioculturali, al loro radicamento territoriale come alle loro esigenze di apertura, mobilità intellettuale.

Scelte non facili e rischi di involuzione

Si tratta di scelte da sempre non facili, che vanno attentamente progettate, sperimentate, verificate (le scuole devono dotarsi di strumenti e procedure di autovalutazione di processi ed esiti), costantemente corrette in itinere. Sono scelte che hanno bisogno di essere sostenute da occasioni, capacità e condizioni effettive di ricerca e di sviluppo professionale, che si realizzano sui tempi lunghi della consapevolezza, dell’esercizio e della verifica culturale e professionale.

Soprattutto si tratta di scelte che vanno fatte, sperimentate e verificate sulla base della condivisione “istituzionale” dei valori, dei principi e delle finalità, cui si ispira la progettazione e la realizzazione dei percorsi formativi: principi di perequazione sociale, di lotta all’emarginazione dai processi di apprendimento e all’insuccesso scolastico, di salvaguardia e valorizzazione delle diversità in un quadro di forte tutela dei diritti di cittadinanza.

Oggi, invece, quelle assunzioni di responsabilità e quelle scelte sono rese ancora più difficili (e talvolta pericolosamente contraddittorie) da una serie di fattori politici contingenti, la cui complessità e gravità sarebbe pericoloso sottovalutare.

Anzitutto, il quadro complessivo di incertezze istituzionali, dovuto all’alternarsi di ipotesi di riforma cui taluni insegnanti reagiscono con stanchezza e sfiducia, sempre più tentati dal rifiuto difensivo nei confronti di

qualsiasi cambiamento; la mancata soluzione di alcuni problemi strutturali decisivi (si pensi all'organico funzionale) e la contemporanea restrizione degli spazi di mobilità e flessibilità nell'utilizzo dell'orario cattedra, le ipotesi di riduzione del tempo scuola, di reintroduzione di figure anacronistiche che hanno compiuto ma esaurito la loro missione (si pensi al di nuovo vagheggiato "maestro unico"). Ma soprattutto, i rischi di involuzione selettiva e discriminatoria impliciti nella disarticolazione del sistema scolastico nei due "sistemi" di istruzione e di istruzione e formazione professionale (ma autorevoli esponenti della maggioranza lo chiamano più propriamente e meno eufemisticamente "doppio canale").

La scelta del doppio canale per la scuola secondaria rischia infatti di produrre preoccupanti effetti retroattivi nella scuola media, che riguardano proprio le variabili più delicate di quelle scelte:

- *la differenziazione* (sempre più anticipata) *dell'offerta formativa* (nel curriculum orizzontale di ogni livello scolastico) e *dei percorsi* (nel curriculum verticale, del resto ormai sconfessato e "abrogato");
- *l'ampiezza e la natura del tempo scuola* (fortemente minacciata da ipotesi di restrizione e di integrazione opzionale: la libertà di scelta come rimozione della salvaguardia dei diritti);
- *la determinazione di che cosa sia essenziale* (di nuovo in termini di contrapposizione fra materie fondamentali e attività complementari o ancillari e non di ricerca di una faticosa essenzialità qualitativa, al contempo culturale, conoscitiva e operativa nei diversi campi di sapere e di esperienza conoscitiva);
- *il rapporto fra dimensione cognitiva e dimensione operativa* dell'agire culturale e conoscitivo (e delle metodologie didattiche), visto come contrapposizione valoriale e non come opportuna integrazione di modalità diverse di essere, sapere, saper fare.

I quadri culturali generali di riferimento, le scelte strategiche di politica scolastica, non sono ovviamente ininfluenti rispetto alla finalizzazione ultima delle scelte concrete che si fanno, degli strumenti che si adottano. Un conto, per esempio, è introdurre elementi di differenziazione dell'offerta formativa in un quadro di perequazione socioculturale, di elevamento complessivo del livello culturale e delle competenze; altro è invece affidarsi alla differenziazione delle offerte e dei percorsi nella prospettiva del doppio canale, della separazione dei destini, dei progetti di vita, delle persone.

Un'autonomia acerba, e già aggredita

Le scuole hanno già cominciato a sperimentare l'esercizio dell'autonomia curricolare e, spesso, nel farlo, hanno capito che quelle scelte e le loro conseguenze impongono attenzione, cautela, verifica continua dei risultati ottenuti, capacità autocritiche e correttive.

Molte scuole, in questi anni, per esempio, hanno ampliato la loro offerta formativa riducendo l'unità oraria a 50' e utilizzando le quote orarie residue per offrire attività didattiche (spesso definite "laboratori") molteplici e differenziate, scelte in parte autonomamente dagli allievi e dalle famiglie, in parte su suggerimento dei docenti. Si è trattato di scelte per lo più di tipo integrativo, che miravano ad ampliare l'offerta formativa, sia sul terreno dei contenuti (le lingue straniere, l'informatica, le attività creative), sia delle metodologie (attività operative, progetti interdisciplinari).

A questo modello alcune scuole hanno anche sacrificato il monte ore eccedente del tempo pieno o prolungato, fondendolo con l'orario del tempo normale per poter offrire a tutti le stesse opportunità di scelta. Così facendo, però, alcune scuole hanno dovuto contrarre le occasioni di recupero, di compresenza, le attività per gruppi di livello, le forme di individualizzazione dell'insegnamento. In altri termini hanno sacrificato i doveri formativi (e gli obblighi di legge) nei confronti della parte più debole dell'utenza.

Non sempre il quadro complessivo che ne risulta appare più coerente ed efficace dei modelli organizzativi abbandonati: ci si può ritrovare a fare attività immaginate come innovative a gruppi di allievi selezionati casualmente, senza che sia attentamente valutato il rapporto fra obiettivi, metodologie e ambienti didattici, strutture cognitive di chi apprende. O ci si può ritrovare a realizzare le attività "laboratoriali" al mattino (in modo che possano essere fruite da tutti) e poi a svolgere attività frontali disciplinari con il gruppo classe nelle ultime ore del pomeriggio, quando i carichi di lavoro e di tensione della giornata scolastica si accumulano e i ragazzi avrebbero bisogno di essere impegnati in attività più motivanti e coinvolgenti.

Che fare, allora?

Rinunciare ai 50' (e alla flessibilità), la cui gestione crea tra l'altro caos e inevitabili difficoltà, per tornare a modelli organizzativi e a orari più rigidi, ma più facilmente riconoscibili e gestibili (ancorché scarsamente efficaci), fondati sulla centralità della trasmissione di conoscenze, dei saperi proposizionali, dei procedimenti di astrazione?

Oppure reinserire recuperi e rinforzi, diversificare qualitativamente i "laboratori", accorpando gli allievi per gruppi di livello, reintroducendo di fatto differenziazioni dell'offerta formativa, che potrebbero anche essere opportune, ma con il rischio che anziché essere finalizzate a ottenere esiti perequativi, aprano la strada proprio a quelle discriminazioni che vorrebbero combattere: chi continuerà a studiare a fare attività aggiuntive, magari latino, e gli altri a recuperare perennemente le competenze linguistiche e matematiche di base?

O ancora (come sembrano proporre le ipotesi che vanno dal documento Bertagna alla legge delega) ridurre il tempo scuola, individuare un gruppo di materie e di obiettivi fondamentali, impegnativi sul piano

dell'astrazione e della rielaborazione cognitiva, cui dedicare le lezioni frontali del mattino, lasciando poi che ciascuno scelga (in base a propensioni socioculturali e possibilità economiche) se e come impegnare il resto del tempo in attività integrative e opzionali?

Tutte queste appaiono soluzioni non solo inefficaci, ma strumentali a un doppio esito devastante per l'identità stessa della scuola pubblica e dei suoi fini. Da un lato infatti sanciscono la separatezza (e l'incomunicabilità) fra una scuola tradizionale, trasmissiva, astratta, disciplinarista, mattiniera e mattutina, a bilancio sulle spese fisse (lo stipendio degli insegnanti) e una scuola apparentemente innovativa, operativa, laboratoriale, interdisciplinare, pomeridiana, integrativa o opzionale, a bilancio sui "progetti" (finanziati come e da chi può). Dall'altro separano sempre più precocemente e irreversibilmente gli allievi e le loro scelte di vita, introducendo differenze non più sanabili di percorso (con buona pace delle passerelle).

Ribadire una consapevolezza antica

La soluzione sta nel ribadire una scelta antica: la consapevolezza che le strade dell'integrazione, della crescita culturale, della salvaguardia e dell'ampliamento dei diritti di cittadinanza poco si addicono alle scorciatoie, alle soluzioni apparentemente facili che ristabiliscono un ordine che era funzionale ad altre stagioni, ad altri contesti; o che propongono soluzioni apparentemente nuove, ma inevitabilmente già viste e sperimentate, fondate sulla separazione di chi non si riesce a far crescere insieme.

È difficile dire in breve in che cosa si traduce operativamente questa consapevolezza: certamente nella ricerca e nella crescita professionale continue. In realtà ciò che serve è, anzitutto, in fase di progettazione, una precisa identificazione delle finalità e degli obiettivi per i quali si mettono in atto nuove soluzioni organizzative e didattiche, che non possono essere adottate solo in nome di improvvisate vocazioni all'ampliamento consumistico dell'offerta formativa, capace di attrarre un maggior numero di iscrizioni. La scuola non è un supermarket dell'istruzione o un *luna park* dell'apprendimento, da valutare in funzione della pluralità delle offerte o delle attrazioni. Né può essere un contenitore a due velocità: per chi procede lento sui sentieri dell'acculturazione e per chi scivola velocemente verso professionalità scarsamente dotate di strumenti conoscitivi.

La scuola deve usare la flessibilità organizzativa e didattica per realizzare ambienti formativi funzionali ai processi di insegnamento/apprendimento, per offrire a tutti e a ciascuno occasioni e efficaci opportunità di apprendimento. La scuola deve continuare a offrire un tempo lungo e polivalente di opportunità di apprendimento, progettando e distribuendo in modo più coerente (e non caotico) la pluralità e la varietà degli ambienti formativi, degli impieghi delle risorse cognitive e strumentali, dei modi di elaborare la conoscenza e di garantire le competenze delle diverse aree disciplinari.

Ciò che serve è la volontà, al contempo politica, culturale e didattica, di realizzare una scuola plurale al servizio di identità personali in elaborazione, non già di offrire una pluralità di servizi diversi alle persone prese e fossilizzate per quello che sono, in funzione delle loro caratteristiche socioculturali e biologiche, in una visione del tutto conservativa e riproduttiva delle differenze pregresse.

Forse è necessaria la traduzione in scelte concrete di una qualche "dolorosa presa di coscienza":

«Dopo l'euforia degli anni sessanta e dell'inizio degli anni settanta, quando i pianificatori dell'istruzione pensavano di poter sanare facilmente i mali del mondo, siamo pervenuti alla dolorosa presa di coscienza che i problemi sono molto al di sopra della nostra comprensione, della nostra conoscenza e della nostra abilità di agire con prudenza. Siamo diventati molto più consapevoli dei ruoli della storia, della politica e della cultura nel circoscrivere o frustrare i nostri piani più ambiziosi e nel guidarli verso vie che non si sarebbero potute prevedere. [...]

Problemi e potenzialità, però, continueranno a esistere, e saranno persone – insegnanti di bambini in età prescolare non meno che ministri della pubblica istruzione – ad avere la principale responsabilità per lo sviluppo di altri individui. Esse assolveranno quest'obbligo con saggezza o con negligenza, in modo produttivo o improduttivo. Sembra preferibile che debbano affrontare questo compito con una qualche consapevolezza di quel che stanno facendo, con una qualche conoscenza dei metodi e dei risultati alternativi, piuttosto che affidandosi completamente all'intuizione o a un'ideologia.»