

La grande sfida

INTERVISTA A DINO CRISTANINI

Credo si possa convenire che per un autentico rilancio del ruolo e della funzione della scuola c'è bisogno di uno sguardo lungo capace di memoria e, insieme, di visione. Occorre uscire dalla cultura dell'emergenza, liberarsi dalle contrapposizioni, partire da analisi serie e possibilmente condivise dei problemi.

Negli anni Novanta del secolo scorso è iniziata una stagione di grandi riforme sulla base della consapevolezza che il cambiamento ampio, profondo e velocissimo che stava caratterizzando ogni ambito della società richiedeva un tipo di formazione diverso rispetto al passato.

Due libri bianchi dell'Unione Europea hanno dato una grande spinta a questo processo: *Crescita, competitività ed occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo* del 1993 e *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva* del 1995.

È in questo clima che si è sviluppato il dibattito sulla riforma dei cicli scolastici, si è aperta la discussione sui saperi fondamentali necessari per i giovani nei successivi decenni e sui nuclei fondamentali

delle discipline e si è diffusa l'attenzione alle competenze, in particolare quella dell'imparare a imparare quale presupposto fondamentale per apprendere lungo tutto l'arco della vita, data la rapida obsolescenza delle conoscenze di tipo tecnico.

Dunque, progetti lunghi e complessi.

Si trattava di riforme di ampia portata la cui preparazione e attuazione concreta richiedeva un tempo più lungo di quello di una legislatura. Per questo si continuava a ribadire che era necessario un accordo tra le forze politiche per non cambiare tutto e ricominciare da capo a ogni cambio di maggioranza politica o anche solo di governo.

Un analogo appello è quanto mai opportuno anche oggi. Se l'istruzione è una risorsa fondamentale per il futuro del Paese, come tutti a parole affermano, occorre una strategia condivisa di ampio respiro al fine di dare continuità al perseguimento delle finalità e al conseguimento dei traguardi ritenuti prioritari.

È vero che se il cambiamento è continuo e veloce è necessaria una continua regolazione in itinere, ma questo sulla base di una attenta analisi dei fenomeni in atto e non semplicemente dell'intento di apparire "nuovi" o dell'idea che bisogna per forza fare qualcosa di diverso per marcare la differenza rispetto ai predecessori.

Un altro effetto della mancanza di una strategia complessiva è quello dell'inseguire ogni giorno un argomento o un problema diverso, senza lasciar intravedere un senso complessivo.

Ma come passare dall'ideazione e dalla proposta alla realizzazione?

Cambiare concretamente un sistema



costituito da circa 8.000 istituzioni scolastiche autonome e da più di 40.000 plessi situati in territori diversi, nei quali operano più di 800.000 docenti, oltre ai dirigenti e alle circa 200.000 unità di personale Ata, richiede molto tempo e impegno. Gli studi e l'esperienza in campo organizzativo insegnano che le persone cambiano se ritengono che ci siano buone ragioni per cambiare (l'importanza del senso), se ci sono le condizioni per cambiare (risorse, organizzazione) e se sanno come fare (necessità di una adeguata formazione).

In uno degli opuscoli pubblicati dall'OCSE nella serie *PISA in Focus*, si legge che «*I risultati di PISA suggeriscono che i paesi che hanno migliorato di più, o che sono tra quelli con migliori risultati, sono quelli che stabiliscono obiettivi politici chiari e ambiziosi, monitorano i risultati degli studenti, concedono la più ampia autonomia alle singole scuole, offrono lo stesso curriculum a tutti i quindicenni, investono nella preparazione e nell'aggiornamento degli insegnanti e sostengono le scuole e gli studenti con risultati più bassi*»¹.

Parliamo, ora, di questo nostro tempo e delle sfide che ci pone.

Una strategia per il futuro potrebbe essere definita in relazione ad alcuni punti: quale formazione è necessaria per i ragazzi che da adulti si troveranno a svolgere lavori che oggi non esistono e ad affrontare problemi che oggi non conosciamo; come essenzializzare veramente i contenuti disciplinari individuando gli elementi costitutivi irrinunciabili di ogni disciplina (il concetto ormai ventennale di “nuclei fondanti” è stato interpretato in modo vario e non ha prodotto risultati in tal senso), in modo da poter effettivamente orientare l'azione didattica allo sviluppo delle competenze cognitive e non cognitive (si vedano i vari elenchi di *life skills*, *soft skills*, *character skills*) ritenute necessarie; come adeguare l'azione didattica ai nuovi esiti di apprendimento attesi e alle modalità di apprendimento delle nuove generazioni; come sostenere le realtà più svantaggiate e gli studenti più fragili per aumentare la loro resilienza (le elaborazioni dell'Invalsi sui dati ottenuti mediante le annuali rileva-

zioni sugli apprendimenti forniscono una gran quantità di elementi di conoscenza utili per l'impostazione di politiche in questo senso); come formare gli insegnanti in rapporto agli standard professionali necessari per svolgere adeguatamente la loro funzione; come rendere efficiente il funzionamento delle scuole.

Il tutto tenendo ben presenti le finalità educative della scuola, per la formazione di persone autonome e responsabili capaci di realizzare una convivenza civile e democratica.

Nell'impostazione delle politiche per il futuro occorrerebbe anche considerare gli effetti dei fenomeni demografici, in particolare quello della denatalità che caratterizza l'Italia (576.659 nati nel 2008 e 439.747 nel 2018), anche in relazione al problema degli edifici, che dovrebbero essere sicuri, funzionali all'azione didattica ed esteticamente belli.

Certo conosciamo tutti il quadro della finanza pubblica del Paese, ma disponendo di una strategia condivisa si potrebbero coniugare la strategia del mosaico che ha caratterizzato l'azione di Luigi Berlinguer (interventi normativi distinti ma organici nell'ambito di una visione unitaria) e quella del cacciavite di Giuseppe Fioroni (interventi correttivi su alcune specifiche criticità per rendere più fluido ed efficiente il funzionamento del sistema).

L'autonomia scolastica compie vent'anni. Che giudizio possiamo darne oggi?

L'attribuzione dell'autonomia alle istituzioni scolastiche è un processo che vien da lontano. Già sul finire degli anni Sessanta del secolo scorso ci si era resi conto, come faceva notare Luciano Corradini in un suo bellissimo libro sull'istituzione degli organi collegiali nella scuola², che una scuola diventata di massa non poteva più essere governata con procedure esclusivamente centralistiche e giuridico-consuetudinarie.

La legge di delega n. 477 del 1973 e i decreti delegati del 1974 hanno introdotto alcuni primi elementi di autonomia (idea della scuola come comunità, partecipazione nel governo della scuola, programmazione come adeguamento del programma

La grande sfida

nazionale alla specifica situazione del contesto, decisioni relative alla formazione in servizio del personale, possibilità di sperimentazione, il bilancio per la gestione amministrativo-contabile).

Nel ventennio successivo la maggior parte dei Paesi europei ha seguito la linea di una maggiore attribuzione di autonomia alle istituzioni scolastiche³.

In Italia, dopo vari disegni di legge e una legge di delega lasciata scadere, un passo in avanti è stato compiuto con la delega di cui all'art. 21 della legge n. 59/1997, nel quadro di un più ampio disegno di semplificazione amministrativa e di decentramento mediante conferimento di funzioni e compiti alle regioni e agli enti locali.

La legge ha prodotto il dimensionamento delle istituzioni scolastiche e la diffusione degli istituti comprensivi nel primo ciclo d'istruzione, il Dpr 275/1999 con il regolamento sull'autonomia didattica e organizzativa, il conferimento della qualifica dirigenziale ai capi d'istituto, le nuove regole per la gestione amministrativo-contabile.

Si è trattato di un momento di grandi speranze ed entusiasmi: l'idea era che ogni scuola, libera di esprimere le proprie competenze e la propria creatività, sarebbe diventata una sorta di atomo sprigionante miglioramento.

Speranze ed entusiasmi, e poi?

Gli anni successivi hanno portato rapidamente al disincanto: sulla scuola, che rientra tra le amministrazioni pubbliche (cfr. art. 1, comma 2, del decreto legislativo n. 165/2001), ricadono tutte le incomben-

ze di tipo giuridico-amministrativo delle amministrazioni pubbliche complesse (incombenze nel frattempo aumentate), senza peraltro le strutture e il personale per farvi fronte efficacemente; le risorse finanziarie garantite sono scarse e si ricorre alla ricerca autonoma di finanziamenti (il cosiddetto

fundraising), ai contributi "volontari" delle famiglie (più rilevanti nel secondo ciclo) e a quelli degli enti locali (soprattutto nel primo ciclo); le possibilità di gestione autonoma del personale sono assai limitate; l'autonomia continua a essere sostanzialmente di tipo didattico.

Tra le cause dell'autonomia inattuata si citano spesso, inoltre, da una parte la immodificata propensione del centro a regolamentare minuziosamente tutte le procedure, e dall'altra l'incapacità o la mancanza di volontà delle scuole di cogliere le opportunità comunque offerte dal nuovo quadro normativo.

Una situazione bloccata?

Non mancano comunque le scuole decisamente innovative, che hanno sfruttato in modo elevato le possibilità dell'autonomia, ma il cui slancio sembra legato all'intraprendenza e all'intensità di lavoro del dirigente e di un gruppo trainante di docenti, e quelle che gestiscono al meglio le attività ordinarie.

Un contributo all'incremento di dinamismo è stato fornito anche dal procedimento di autovalutazione-miglioramento-rendicontazione sociale introdotto dal Dpr n. 80/2013, che ha indotto a riflettere sugli esiti degli studenti e su come migliorarli individuando i processi organizzativi e didattici su cui intervenire.

Per sostenere questo procedimento è però necessario mettere le scuole in condizione di funzionare in modo efficiente: ad esempio rendendo meno farraginose le procedure per l'assegnazione e la gestione del personale, bandendo regolarmente i concorsi per tutte le categorie di persona-



le e investendo sullo sviluppo professionale di tutto il personale della scuola. In sintesi, non basta attribuire l'autonomia alle scuole perché esse producano magicamente migliori *performance*, ma occorre predisporre adeguate condizioni e azioni di supporto.

Occorre perciò trovare l'equilibrio ottimale, anche in relazione alle richieste di "ulteriori forme e condizioni particolari di autonomia" avanzate da alcune Regioni ai sensi dell'art. 116 della Costituzione, tra norme nazionali di garanzia dell'equità, norme regionali, autonomia delle istituzioni scolastiche.

L'autonomia, infine, risulta efficace se accompagnata da sistemi di valutazione e rendicontazione.

Secondo un altro Quaderno della serie *PISA in Focus* «L'autonomia e la accountability vanno di pari passo. Una maggiore autonomia nelle decisioni in merito al curriculum, alla valutazione e alla distribuzione delle risorse tende a essere associata a migliori performance degli studenti, in particolare quando le scuole operano all'interno di una cultura dell'accountability»⁴.

Tu sei stato e sei tuttora direttore di riviste scolastiche ed esperto competente di azioni qualificate di formazione. Qual è il clima che si respira fra i docenti, i dirigenti e tutto il personale della scuola?

Le realtà sono molto differenti per livello di scuola, personale in servizio, territorio, quindi non si può dare un giudizio uniforme. Un quadro interessante di queste diversità nell'approccio alla professione e nello svolgimento della funzione è stato fornito da una ricerca svolta dall'Istituto Iard una decina di anni fa⁵. Una ricerca che magari sarebbe interessante aggiornare ripetendola a determinati intervalli di anni.

Venendo alle percezioni personali, i docenti e i dirigenti che si incontrano nelle iniziative di formazione sono in genere motivati a capire e a riflettere su come attuare concretamente quanto viene loro illustrato e proposto. Bisognerebbe, però, come s'è detto all'inizio, evitare di ingenerare sentimenti di incertezza e frustrazione a causa del susseguirsi di annunci subito smentiti e di norme continuamente modificate.

Quando si esce da questi incontri si è comunque indotti a un certo ottimismo sulle risorse di professionalità e impegno di cui la scuola dispone. I partecipanti alle iniziative formative non rappresentano però l'universo dei docenti, e stando a quel che si legge e si sente esistono climi organizzativi e comportamenti professionali più depressi⁶.

L'ideale sarebbe coinvolgere tutto il personale in azioni di sviluppo professionale continuo. A tal fine una risorsa preziosa è quella dei docenti esperti, che potrebbero trasmettere la loro competenza professionale ai colleghi sia in occasioni formali di formazione sia in modo informale nell'ambito dei normali scambi comunicativi all'interno della scuola.

Una condizione importante è quella di una dirigenza scolastica presente e attiva. Le istituzioni scolastiche affidate per lungo tempo in reggenza finiscono per limitarsi all'indispensabile e diventare "opache" rispetto ai processi innovativi. Andrebbe anche rafforzata la rete di connessioni tra i processi *mainstream* e tutte le istituzioni scolastiche, evitando che qualcuna si isoli, anche rafforzando l'organico dei dirigenti tecnici che in passato, con altri numeri di organico, riuscivano a svolgere anche una preziosa funzione di assistenza e accompagnamento.

Per concludere, penso che un intervento urgente sia quello di un'azione culturale tesa a restituire alla scuola prestigio e rispetto, attraverso l'esempio di tutti coloro che possono influenzare l'opinione pubblica.



1) *Migliorare le performance: partire dal basso*, PISA in Focus n. 2/2011, <https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisainfocus/it/PISA%20in%20Focus%202.pdf>. 2) L. Corradini, *La difficile convivenza*, La Scuola, Brescia 1975. 3) Cfr. *L'autonomia scolastica in Europa. Politiche e modalità di attuazione*, Quaderni Eurydice, 2007. 4) *Autonomia scolastica e accountability: sono associate alle performance degli studenti?*, PISA in Focus n. 9/2011, <https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisainfocus/it/PISA%20in%20Focus%209.pdf>. 5) A. Cavalli e G. Argentin (a cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna 2010. 6) Per clima organizzativo si intende l'insieme delle percezioni che gli individui che vivono e operano nell'ambito di una organizzazione hanno dell'organizzazione stessa, delle sue caratteristiche e delle attività che in essa si svolgono.