

PER UNA TEORIA DELLA SCUOLA

(...) e a scuola nun famo li somari.

G.G. Belli, *Poesie romanesche*, "Vent'ora e un quarto"

* * *

E' cambiato il governo, ma non c'è per ora molto di nuovo sotto il sole nel mondo della scuola, salvo due cose di grande potenzialità, capaci – se sviluppate a dovere – di innescare svolte di notevole rilevanza.

La prima è l'annuncio del ripristino dell'aggettivo "Pubblica" nella denominazione del Ministero dell'Istruzione. La sua eliminazione era stata un passo importante del disegno di potenziamento della scuola privata perseguito dal precedente ministro. Si vedrà ora se si tratta solo di un'operazione nominalistica, o se il nuovo ministro ha davvero in mente una strategia di rilancio effettivo del servizio pubblico.

La seconda è la dichiarazione dello stesso ministro di non essere interessato a mettere mano ancora alla riforma dei cicli, ma piuttosto al funzionamento delle scuole autonome. E' un ottimo segnale. Da sempre sosteniamo che il vecchio ordinamento scolastico è stato messo in discussione come obsoleto senza che ne fossero mai state messe in atto le caratteristiche strutturali costitutive: nel remoto 1982 scrivevamo sugli Annali della Pubblica Istruzione in un articolo dal titolo "Il modello strutturale latente nella scuola" che "la scuola è un'organizzazione a matrice, e non lo sa. Per questo non può mettere a frutto le potenzialità positive insite in questo modello strutturale". Fatti gli ovvi aggiustamenti ai mutamenti della realtà, si sarebbero evitati molti degli sconquassi provocati nelle scuole (legati alle voglie ministeriali di lasciare il proprio nome nella storia) se si fosse partiti applicando all'interno di esse un approccio come quello che abbiamo da tempo elaborato, e che oggi costituisce la base metodologica di sperimentazioni tuttora in corso.

Sono dunque due buone cose. Da esse si può ripartire per introdurre nella scuola le innovazioni che servono per rispondere adeguatamente alle due esigenze – intrecciate tra loro – emergenti in modo ormai non più rimandabile: ridare un ruolo all'istituzione, e indicare agli operatori scolastici ed in particolare agli insegnanti motivi plausibili per impegnarsi nel proprio lavoro quotidiano, riempito di rinnovato senso e significato.

La probabilmente poco elegante autocitazione di poco fa mette in luce che abbiamo fatto a tempo ad incanutire studiando la scuola, lavorando con insegnanti, dirigenti, e personale amministrativo, tecnico ed anche ausiliario (fortunatamente per la nostra salute mentale, peraltro, abbiamo avuto occasione di fare anche altre cose). E' normale che questo abbia portato ad elaborare analisi e proposte raccontate in innumerevoli conversazioni, comunicazioni, conferenze, e che sono contenute in articoli e libri pubblicati in tutti questi anni. Queste pubblicazioni hanno avuto una discreta circolazione, e abbiamo l'infinita presunzione di credere che abbiano avuto un minimo di influenza¹ quanto meno lessicale,

¹ Saremo sempre grati a Cesare Scurati di aver a suo tempo giudicato "non inutile" il nostro lavoro. Sembra poco, ma avendo sperimentato quanto possono essere tetragoni i pedagogisti, soprattutto per la verità quelli di complemento, agli interventi che considerano – come il nostro – indebite ed intollerabili intrusioni in terreni di caccia assolutamente riservati, è un giudizio che testimonia l'intuizione della fondatezza delle analisi e delle proposte avanzate, e della serietà del lavoro ad esse sotteso; oltre ad una sostanziale disponibilità al confronto.

e di inserimento nella agenda delle cose rilevanti per la scuola anche gli aspetti organizzativi, e di recente addirittura quelli gestionali.

Tutto questo per dire che se davvero si vuol mettere mano ai problemi di funzionamento delle unità scolastiche in attuazione effettiva dell'autonomia disponiamo di qualche idea che può risultare utile a muoversi in una direzione utile, e praticabile, che ha dimostrato, per ora su scala limitata, di produrre effetti interessanti, in particolare sul piano della capacità di mobilitare gli insegnanti: e non è poco, di questi tempi. Più avanti non ci esimeremo dal farvi un accenno, sia pure fugace; a riprova del vecchio detto secondo il quale non c'è niente di più pratico di una buona teoria.

Non si tratta di idee estemporanee, ma di definizioni, concetti, strumenti analitici, interpretativi e propositivi tali da dar vita ad una vera e propria "idea di scuola" articolata e strutturata in un modello – aperto, e provvisorio, e infatti sistematicamente rivisto e aggiornato, come tutti i prodotti di un'attività di ricerca scientifica che pretende di essere seria – che indica, su precise basi teoriche e sperimentali, una serie di priorità sulle quali impegnare il personale scolastico a lavorare per imprimere al funzionamento delle scuole divenute formalmente autonome le svolte necessarie a mettere a frutto gli spazi disponibili per la decisione e per l'azione in termini di qualità del servizio formativo erogato e di soddisfazione per il proprio lavoro.

Per una conoscenza approfondita delle argomentazioni che sostengono l'idea di scuola prospettata rimandiamo ad alcuni lavori, quelli che riteniamo più significativi², da leggere eventualmente nella sequenza temporale in cui sono stati scritti, come tappe successive di costruzione di un modello teorico-sperimentale di cui il lavoro più recente testimonia l'attuale grado di maturazione del processo di elaborazione fin qui avviato avvalendosi dell'intreccio collaborativo con il gruppo di esperti amici (amici che erano esperti, esperti che sono diventati amici, amici che hanno accettato di impegnarsi a diventare esperti)³ che ha condotto e sta conducendo tutte le sperimentazioni e i percorsi di ricerca-azione che poggiano sulle basi teoriche e metodologiche del modello, e che continuano ad alimentarlo di spunti analitici e propositivi sempre aggiornati.

Pensiamo che sia difficile che qualcuno possa nutrire uno spasmodico desiderio di cercare quei testi, e di mettersi a leggerli avidamente: noi stessi non credo che lo faremmo. Perciò, riteniamo utile proporre un documento come questo, più agile (la cui lettura possa magari stimolare la curiosità a saperne di più) che non è tuttavia una semplice sintesi, ma vuol essere qualcosa di più.

Ripensando al complesso delle definizioni, dei concetti e degli spunti logico-metodologici in cui è articolato il modello, ci sembra infatti di ravvisare in esso gli elementi essenziali di quella che possiamo definire una vera e propria teoria della scuola. Non "la" – sarebbe insopportabilmente presuntuoso, e contraddittorio con l'ipotesi e quindi provvisorietà degli esiti di ogni processo scientifico – ma "una" teoria per dare risposte alle domande fondamentali: che cos'è una scuola? che ruolo ha nella società? che cosa ci si può, e ci si

² P. Romei, *Autonomia e progettualità. La scuola come laboratorio di gestione della complessità sociale*, La nuova Italia, 1995; Idem, *Guarire dal "mal di scuola". Motivazione e costruzione di senso nella scuola dell'autonomia*, RCS-La Nuova Italia, 2000; Idem, *Fare l'insegnante nella scuola dell'autonomia*, Carocci, 2005. In più, si possono consultare i materiali prodotti a sostegno del Progetto di ricerca-azione finanziato dal Ministero – Direzione Generale del Personale e dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna "Una strategia per le scuole autonome: identità istituzionale, qualità progettuale, integrazione tra sistemi" condotto dall'Associazione OD nel cui sito, riportato in altra nota, sono consultabili.

³ Con i quali abbiamo dato vita all'Associazione professionale OD-Organizzazione e Didattica, il cui sito – per informazioni – è all'indirizzo www.organizzazioneididattica.it

deve aspettare dalla sua attività? Risposte che sono indispensabili per dare senso all'azione pratica, dettando i criteri per comportamenti operativi conseguenti.

La teoria che qui si propone è definita per ora in un primo abbozzo. Tanto più che gli elementi qui messi in evidenza sono riconducibili ad una specifica matrice culturale, quella organizzativa, e dunque ad una corrispondentemente specifica dimensione di analisi. Restano perciò amplissimi spazi da riempire con apporti di altre discipline, il cui campo non abbiamo nessuna intenzione di invadere; anche se riteniamo di poter proporre questo primo schema come una sorta di contenitore capace di indurre ad una riflessione e magari una rivisitazione di tutta una serie di acquisizioni consolidate, nel momento in cui ci si disponesse a riversarvele dentro⁴.

Normalmente, le risposte a quelle domande sono implicite e inconsapevoli, e ne consegue una teoria altrettanto implicita e non consapevolmente adottata come tale. Esplicitate e argomentate, consentono di rispondere a ragion veduta anche ad altre domande importanti. Di collocarsi ad esempio nel dibattito su aspetti di natura politico-sociale come quello introdotto già in apertura: scuola pubblica o privata? qual è il rispettivo ruolo nel sistema sociale? Forniscono inoltre il quadro necessario ad affrontare questioni sempre più impellenti sul piano della gestione interna del personale docente: se non chiarisco come deve essere fatta e come deve funzionare una scuola, come è possibile disegnare un profilo delle competenze professionali che deve possedere un insegnante? come scegliere criteri plausibili su cui impostare un meccanismo di valutazione delle prestazioni e tracciare un percorso di carriera che soddisfi le legittime aspirazioni degli insegnanti, e al tempo stesso servano come strumenti di gestione funzionali?

Una definizione plausibile di quale insegnante (quale profilo professionale, quale dotazione di competenze professionali) non può che essere conseguente alla esplicitazione di quale scuola (che cos'è, a cosa serve, cosa produce). Altrimenti, si riduce ad un puro esercizio estetico, o moralistico, senza effetti pratici apprezzabili. Perché in assenza di un quadro di riferimento che può uscire da un approccio istruttorio come quello che qui cerchiamo di delineare le proposte sono di solito di tipo generalgenerico; se appena tentano di essere un po' più precise e circostanziate, il tentativo di valutarne la consistenza non può che portare a concludere che una vale l'altra.

In base a queste considerazioni, la definizione del "bravo insegnante", continuamente evocata nella pubblicistica specializzata così come nelle rubriche dei rotocalchi, non ha senso in sé, ma in relazione a come è fatta e come funziona la scuola nella quale è chiamato a svolgere un ruolo non generico, ma mirato; fornendo prestazioni nelle quali l'autoconsistenza legata alle inevitabili, e vitali, scelte didattiche e formative personali si coniughi con la capacità di essere funzionali alla strategia d'azione collettiva complessivamente perseguita dalla scuola stessa come realtà organizzativa e istituzionale unitaria.

Le (relativamente) poche pagine che seguono riportano i primi elementi per una Teoria della Scuola avanzata con questi propositi.

⁴ La proposta non sottintende alcuna intenzione di rivendicare primazie disciplinari del tutto fuor di luogo; è piuttosto un modo magari un po' rude, se si vuole, per costringere chi è interessato a prendere posizioni un po' più decise, dopo tanti dibattiti e discussioni volti più ad agitare i problemi e a ripetere quanto sono complessi che a tentare di indicare qualche ipotesi operativa di soluzione.

Questa è una evidente *excusatio non petita*. Ma data la natura inevitabilmente parziale della proposta – nel senso sia della incompletezza, sia della partigianeria – è una precisazione, e una rassicurazione, che riteniamo opportuno fornire.

Come accade spesso agli scritti di chi lavora da tanto tempo su una certa tematica, vi si troveranno echi e ripetizioni di cose mille volte raccontate e scritte, stavolta però riprese in forma diversa per comporre una proposta più alta. Vi si troverà il distillato di tante letture fatte, molte delle quali dimenticate: non è stata neppure presa in considerazione la fatica di andare a ricercare le fonti delle argomentazioni altrui ormai fatte proprie per darne conto con citazioni adeguate (a questo può eventualmente servire il rinvio ai volumi pubblicati, da questo punto di vista decisamente più coscienziosamente corretti). Vi si troveranno affermazioni molto nette sul piano concettuale e su quello in senso lato politico-ideale: l'eventuale effetto provocatorio, se ci sarà, è del tutto voluto. Se non provoca – letteralmente – reazioni di riflessione sugli spunti posti all'attenzione, a che serve una teoria? E tanto più essa sarà consistente, e utile, quanto più potrà avvalersi dell'apporto critico di lettori reattivi perché interessati.

Proporre un'analisi o una soluzione operativa è una cosa. Ricondurre gli stessi spunti ad una Teoria che dà loro il senso e il significato del contributo ad una rappresentazione della scuola dotata di un respiro strategico induce il lettore non superficiale, interessato e intellettualmente onesto ad una attenzione particolare, e a prendere posizione, individuando ciò su cui conviene, ciò che gli sembra positivamente sviluppabile, ciò che giudica un vicolo cieco o semplicemente un'ipotesi inaccettabile. A contribuire, in definitiva, alla costruzione di una Teoria della Scuola – come ce n'è per altre istituzioni – che sia consistente ed argomentata, e sia sempre più diffusa e generalizzata in modo esplicito e consapevole; non un vangelo immutabile, ma un percorso di ricerca continua di risposte pertinenti, praticabili, sensate a quelle domande che restano, quelle sì, scolpite sull'architrave del portone d'ingresso di ogni edificio che si chiami scuola.

Certo, occorre essere ragionevolmente realisti. Basta vedere come si compongono le maggioranze di governo, l'estrema variegazione di quest'ultima in particolare, per capire che comunque le scelte politiche relative ad una questione come la scuola – che tocca la sensibilità di tutti come terreno di prova particolarmente specifico della tenuta delle posizioni valoriali e ideologiche di ciascuno (oltre che delle sue personali nostalgie) – si attesteranno, come è successo finora, su tutta l'infinita gamma dei grigi dei compromessi di volta in volta giudicati più opportuni e convenienti per governare una realtà che resta articolata a contraddittoria. Non si tratta, dunque, di alimentare utopie massimaliste, idealmente ed intellettualmente irriducibili, da duri e puri che si ergono inflessibili contro tutte le contaminazioni. Ma almeno sul piano concettuale riteniamo utile, anzi necessario provare a distinguere il bianco dal nero – naturalmente, assumendosi la responsabilità di decidere cos'è bianco e cos'è nero – in modo che poi, quando si addiène ad un compromesso, sia un po' più chiaro che cosa si è guadagnato, e che cosa si è inevitabilmente perso.

Niente di veramente nuovo, si vedrà; anzi, tutto risaputo.⁵ Molti si troveranno a condividere – immaginiamo; speriamo – diverse delle singole considerazioni e prese di posizione. Il valore aggiunto di una teoria consiste nel riportare tante idee coltivate in ordine sparso a un quadro di sistematicità organica, che fa quasi “toccare con mano”, rendendola

⁵ Vale la pena di riportare in proposito una annotazione arguta, e acuta, di Théophile Gautier: “Tutto è stato detto su tutto, ma non è una buona ragione per stare zitti; non si potrebbe più né parlare né scrivere se si avesse la pretesa di essere originali. Una mezza dozzina di luoghi comuni sono al centro dell'attenzione del mondo fin dalla creazione – ammesso che il mondo sia stato creato. (...) Non si è inventato più niente dopo il primo giorno e la prima notte. Cinque o sei tiritere sull'amore, sulla vita, sulla morte, sul nulla delle grandezze umane, eccetera, sono state sufficienti a tutti i poeti di tutte le lingue e di tutti i tempi. E quindi uno non deve preoccuparsi se scrive quattrocento volte la stessa cosa, perché l'universo intero non è altro che una grande ripetizione.”

icasticamente percepibile, la realtà scolastica nel suo complesso. La fa uscire dal mondo delle sensazioni confuse, per farla diventare concreto oggetto di riflessione, confronto, collocazione di sé.

Proviamo a costruire una Teoria della Scuola, perché ce n'è bisogno. Per gli studenti che hanno bisogno di un servizio formativo che davvero serva. Per la gente di scuola, per recuperare il senso del proprio lavoro, e per essere più attrezzata e pronta ad un ruolo meno passivo di quello tradizionalmente tenuto nel dibattito che la riguarda direttamente. E poi, con una certa presunzione probabilmente mal riposta, per ricordare alcuni "fondamentali" anche ai diversi livelli decisionali. Perché, anche se inevitabilmente prevarranno ogni volta le ragioni di opportunità di una politica indiscutibilmente difficile da tenere in equilibrio, le scelte e la prassi possano essere un po' meno opportunistiche, e più sofferte.

* * *

1 – Perché una teoria

Una teoria è la rappresentazione di un oggetto, quale che sia (una cosa, una persona, un processo, un fenomeno naturale) che un essere pensante ne fa nel momento in cui si imbatte in esso – ne acquista consapevolezza. Se ne accorge, ne coglie gli aspetti che i propri filtri percettivi giudicano salienti, lo descrive: organizza un discorso sulla sua forma, caratteristiche, proprietà, rendendolo raccontabile, a sé stesso e agli altri.

Lo svela, facendolo emergere dall'irrelevanza; e al tempo stesso lo ri-vela: gli attribuisce una forma che non può essere "vera", fatta com'è della proiezione su di esso della propria soggettività, quindi strutturale incompletezza e parzialità che fanno velo all'essenza oggettiva della cose, che resta inattuabile alle capacità limitate di chi lo descrive.

Tanto che raccontarlo, parlarne con altri con qualche costrutto (che cos'è un sasso?) comporta la necessità di esplicitare i criteri ordinatori adottati, e chiarire e concordare i significati.

Una teoria è dunque l'espressione di una potenza creatrice. Un essere umano non può dire: sia, e aspettarsi di vedere realizzato il proprio pensiero. Può però, e di fatto non fa altro, costruire trame argomentative che selezionano, individuano, definiscono, collegano elementi della realtà o anche solo idee e pensieri, e dire: per me è così. Da quel momento il mondo non è più come prima; i propri comportamenti, quindi quelli degli altri con i quali interagisce, tengono conto di quella definizione, di quel testo, di quella rappresentazione come termine di riferimento (positivo o negativo) imprescindibile.

Questo rende plausibile, e convincente, la lettura non solo quanto isidoriana dell'etimo della parola come "visione di Dio": quando elabora una teoria, l'uomo è così vicino a ciò che intende quando pensa a Dio che "lo vede"; o, se si vuole, getta sul mondo uno sguardo divino, che conferisce ad esso senso e significato che lo fa essere non più in sé e per sé, ma per lui.

La costruzione di una teoria è il più potente strumento di *divertissement* di cui possiamo disporre; ci consegna e ci fa vivere momenti in cui l'idea della morte – che segna tragicamente gli esseri umani, distinguendoli dagli altri viventi che ne sono inconsapevoli – è assolutamente lontana ed estranea; ci proietta nell'eternità.

Tutti elaborano continuamente teorie, anche se non sempre se ne rendono conto. Nelle diverse discipline in cui il sapere – l'esperienza umana sistematizzata e capitalizzata – si articola, i pensatori sono coloro che intenzionalmente ed esplicitamente costruiscono le proprie, e le mettono a disposizione degli altri, che in esse possono trovare conferme di

sensazioni e percezioni e pensieri più o meno confusamente già provati; oppure orizzonti di senso nuovi, che possono essere illuminanti, confortanti, così come provocatori ed inquietanti.

Per far ciò essi contano su specifiche capacità speculative, intuitive, logico-sistematiche; e le differenze soggettive di quelle capacità sono alla base del diverso spessore e respiro delle proposte avanzate. Ciò che accomuna tutti, grandi e meno grandi, resta soprattutto la volontà e l'interesse a riflettere sull'esperienza umana.

Una teoria fa perciò sì che la realtà fattuale che prima semplicemente c'era, ed era come se non ci fosse, adesso abbia un senso, e la costituisce come "altro", facendolo diventare termine di un rapporto dialogico inserito d'ora in avanti all'interno del proprio panorama esistenziale. E lo stesso accade con ciò che non ha riscontro nelle cose concrete, ma che è frutto della fantasia, che fa immaginare mondi inesistenti ma non per questo meno consistenti e determinanti.

Una teoria è necessaria per tutto ciò con cui abbiamo contatti non effimeri; ci serve per collocarci rispetto a qualcosa di altro che, definito sia pure arbitrariamente nei suoi contorni, diventa comprensibile e gestibile, pur restando (dati i limiti delle possibilità umane già ricordati) mai completamente controllabile. Su molte cose abbiamo e ci comportiamo secondo teorie personali, spesso inconsapevoli; per altre ci conformiamo a teorie diffuse e/o socialmente rinforzate – perché così fan tutti, o per adesione convinta, o per evitare la fatica di giustificare la diversità e di sopportarne l'eventuale sanzione. Ogni tanto, quando prendiamo coscienza della rilevanza di una circostanza o di un accadimento, ci produciamo in qualcosa di non necessariamente pregevole né originale, ma comunque pensato ed elaborato consapevolmente in proprio.

E' opportuno, ogni tanto, rispetto agli aspetti rilevanti della propria vita, fare mente locale e domandarsi se la teoria che sorregge i nostri comportamenti – quella, come si dice, davvero "in uso", non quella meramente dichiarata – mantiene una sua utilità pratica convincente.

Sì, perché una teoria serve se dà senso all'esperienza – non necessariamente materiale: anche intellettuale, facendo emergere priorità significative da utilizzare come punti di ancoraggio per stare dentro la complessità "risolvendone" – provvisoriamente, tentativamente – l'ambiguità. Indicando continuamente alla prassi o al pensiero percorsi di sviluppo semplici, certamente falsi rispetto alla absolutezza della verità oggettiva (che resta peraltro irraggiungibile) ma utili ad orientarsi nel mai finito cammino verso di essa; e comunque gli unici concretamente percorribili, a meno di perdersi nella contemplazione angosciata – o compiaciuta, se si cercano alibi all'inazione – della complessità, che trasforma i limiti delle capacità in mera impotenza.

In questo senso, una teoria non è neutra, ma è una scelta di campo. E' il frutto di una selezione di priorità ritenute rilevanti rispetto alle tante possibili; selezione inevitabilmente segnata dalla soggettività. Per questo è impegnativa, nel senso che chiama a rispondere delle scelte effettuate; tanto più concretamente quanto più esse sono precise.

I singoli elementi di una nuova teoria non devono essere necessariamente nuovi. Essa può benissimo essere il risultato di un'opera di *bricolage*, in cui l'innovazione consiste essenzialmente in una ricomposizione di aspetti già noti in una nuova trama argomentativa, in una nuova rappresentazione organica di più elevato livello.

Non c'è bisogno che una teoria sia molto articolata. E' sufficiente che essa si presenti come mappa logico-concettuale imperniata su alcuni "pilastri" costituiti da scelte di priorità

che fungano da criteri ordinatori per definire le questioni pratiche, per prendere posizione rispetto ad esse ed affrontarne la gestione con soluzioni operative non casuali ma secondo percorsi sensati rispetto allo schema – la teoria – assunta come riferimento.

I singoli pilastri sono altrettanti addentellati che invitano chi possiede l'interesse, la sensibilità e le competenze necessarie per sviluppare ed approfondire i molteplici aspetti e le diverse dimensioni a dare un contributo di arricchimento della teoria, che si presenta così come un'opera che resta permanentemente aperta ai risultati della riflessione e della ricerca.

Una teoria perciò non è per sempre, immutabile. In genere si pretende che lo sia quando riguarda le questioni della fede religiosa; e sono sotto gli occhi di tutti, tutti i giorni, i problemi drammatici che derivano dalla pretesa di applicare ancora oggi alla lettera testi e rappresentazioni elaborate secoli fa, come se da allora nulla più fosse mutato ed essi ancora mantenessero l'eventuale senso originario.

Comunque, qui parliamo di teorie laiche, che hanno a che fare con tratti di esperienza esistenziale, terrena degli uomini. E di teorie "a medio raggio", non di teorie generali che pretendono di spiegare l'universo mondo.

Anche in quest'ambito così delimitato, non so se sarebbe bello poter disporre di un "centro di gravità permanente" da cui desumere comportamenti sempre uguali ed ugualmente certi. Sarebbe comodo, forse; ma del tutto contraddittorio con la continua evoluzione della realtà, che conferisce natura ipotetica a qualsiasi teoria, sistematicamente sottoposta alla verifica empirica della sua tenuta, e alla necessità di una continua rielaborazione.

Perciò, ogni nuova teoria è un punto di partenza o una tappa in un percorso; mai un punto di arrivo.

2 – Perché una teoria della scuola

La nostra è la scuola delle mille emergenze sociali da fronteggiare per compensare le latitanze delle diverse istituzioni naturalmente preposte a presidiare i vari momenti e i diversi aspetti del processo di crescita dei membri della società come persone e come cittadini, entrate in crisi – a partire dalla famiglia – in corrispondenza del progressivo affievolimento dei valori di riferimento tradizionali caratterizzati da sostanziale certezza su ciò che è giusto e ciò che è sbagliato, da una predisposizione alla conservazione, da un rispetto indiscusso del principio di autorità⁶. L'ambito di azione della scuola, o quanto meno delle attese socialmente diffuse nei suoi confronti, si è allargato a dismisura a prescindere dalle competenze tecnico-professionali effettivamente esercitabili.

Vi sono alcune domande che suonano ovvie – e per questo non vengono mai poste: che cos'è una scuola? a cosa serve? che cosa produce, concretamente?

E' probabilmente sempre stata una questione problematica, ma negli ultimi tempi è diventato particolarmente difficile dare risposte pertinenti. Tutti fanno finta di saperlo e di

⁶ E' stato osservato che nei regimi autoritari pochi sono autorizzati ad accampare diritti e avanzare domande, quindi hanno buone probabilità di accedere alle risorse disponibili, per definizione sempre scarse. Nei regimi caratterizzati da uno sviluppo democratico accade il contrario: sempre più soggetti politici acquistano "voce" e diritto a porre domande, e corrispondentemente diminuisce la probabilità per tutti di accedere alle risorse necessarie per soddisfare richieste che restano comunque legittime. Ne consegue la diffusione di un certo livello di disordine, incertezza, turbolenza, indisciplina, ed un certo grado di inefficienza degli strumenti di controllo sociale: e questo è uno, probabilmente il principale, degli aspetti problematici dei processi di democratizzazione. E' noto che nei regimi democratici il *trade off* tra libertà e sicurezza è esattamente l'opposto di quello offerto dai regimi autoritari.

essere d'accordo, semplicemente ignorando le domande; di fatto seguendo ciascuno una propria immagine – una teoria – raramente esplicitata ed articolata in modo consapevole ed argomentato.

Non mancano, certamente, i contributi in proposito, che direttamente o indirettamente consentono, a chi lo voglia, di non fermarsi alla superficie della questione. Anzi, esiste una letteratura sterminata, caratterizzata tuttavia da almeno tre tendenze evidenti.

La prima è la tendenza a prendere in considerazione le diverse dimensioni della realtà scolastica ponendole in alternativa tra di loro: la scuola non è (solo) razionalità, ma (soprattutto) sentimento; la scuola più che un'organizzazione è una comunità; la scuola non è un'impresa, è un'altra cosa; o viceversa.

La seconda è la tendenza a prospettare la complessità di ciò che accade a scuola – connessa con il mistero costituito dagli scolari come persone, con il peso determinante dell'*hic et nunc* nei processi che si vorrebbero talvolta governare; ed anche con l'intreccio di relazioni esterne che sempre più si trova a gestire – come una caratteristica da assumere così com'è, rifiutando con sdegno, come intollerabilmente riduttivo, qualunque tentativo di semplificare: il bambino va visto nella sua globalità; Insegnare è un'arte non suscettibile di regole o procedure, e programmi e progetti sono una forzatura (a meno di prescindere del tutto da qualsiasi verifica empirica, per definizione incompatibile con il mistero); scuola e famiglia e territorio sono parti di un unico organismo educativo.

La terza è la tendenza a rappresentare quello dell'insegnante come un lavoro essenzialmente individuale, che si sviluppa e si esaurisce nella relazione personale con i singoli scolari e con la classe. Negli ultimi tempi, è vero, con l'avvento dell'autonomia più o meno tutti si ricordano di accennare all'esistenza di una dimensione collettiva; ma si tratta di riferimenti fugaci, privi di risvolti operativi, evidentemente non basati su una elaborazione concettuale e perciò superficiali, come se si trattasse di un accessorio magari utile ma in fondo non necessario alla dimensione individuale dell'insegnare, questa sì analizzata e approfondita e perciò riproposta con convinzione inossidabile circa la sua centralità in tutti i suoi aspetti psicologici, sociologici, pedagogici, didattici.

Enfasi sulla complessità, rifiuto della semplificazione, gara degli "esperti" e della letteratura ad aggiungere nuove dimensioni proposte come alternative, sostanziale solitudine di fronte al proprio lavoro: tutto ciò aumenta negli insegnanti – pur affascinati dalle brillanti costruzioni retoriche ed enfatiche che si sentono prospettare da libri, convegni, seminari – il senso di impotenza, quando tornano in classe, di fronte ad un compito percepito sempre più come immane. Mentre avrebbero bisogno di conferme della validità e fondatezza concettuale e metodologica del solo modo di affrontare la complessità scolastica, sintetizzabile in due massime di rara efficacia chiarificatrice: la prima ricorda che *l'ipotesi progettuale può anche – ed in qualche misura deve – essere poetica, ma la verifica deve essere scientifica*, e cioè consentire una rilevazione empiricamente apprezzabile di risultati concreti.

Perché ciò sia possibile, la seconda suggerisce di tenere presente che sì, è vero che *tutte le cose semplici sono false, ma è altrettanto vero che le cose complesse sono inutilizzabili*. Perciò, se non si stanno cercando alibi all'inazione, è certamente importante non perdere di vista lo spessore di complessità dei problemi, ma altrettanto importante è disporsi a disegnare ed attuare, all'interno della nuvola dai contorni mobili e sfumati e dai contenuti indistinti ed ambigui che è la forma con la quale normalmente i problemi – che, dati i limiti umani, sono sempre complessi – tendono a presentarsi, percorsi d'azione semplici (parziali, provvisori, sequenziali) e perciò governabili, che sono poi quelli che gli insegnanti mettono in atto quotidianamente e che consentono loro di stare non del tutto passivamente dentro la complessità. Anzi, riuscendo per mezzo di essi a "lasciare segni"

della propria intenzionalità progettuale in essa, influenzandola comunque in modo significativo.

Per continuare in questa pratica gli insegnanti hanno bisogno di rinforzi e di legittimazione, non certo di sviluppare sensi di colpa e di impotenza del tutto fuori luogo.

E hanno bisogno di imparare a considerare che le diverse dimensioni – organizzazione, comunità, razionalità, sentimento, progetto, improvvisazione – non sono affatto alternative ma compresenti, e da trattare in modo analiticamente distinto, mettendo in evidenza e tentando di governare le influenze reciproche, piuttosto che negare addirittura la realtà di aspetti che non siano in sintonia con i propri schemi culturali consolidati.

E di cominciare a smettere di pensare in termini individualistici, il che significa o caricare sulle proprie spalle tutti i problemi del mondo scolastico, oppure, al contrario, concentrarsi sulla propria personale sopravvivenza per stare dentro le dinamiche scolastiche limitando al massimo i possibili danni psicofisici. Che sono due modi opposti ma convergenti nell'effetto di rendere il lavoro dell'insegnante logorante e insensato; cause plausibili del diffuso "mal di scuola" i cui sintomi più evidenti sono la disaffezione, il disincanto, la demotivazione.

Tutto questo sottintende una teoria della scuola: implicita, ma tradizionalmente diffusa in modo generalizzato e – ad osservare i comportamenti pratici – tacitamente condivisa dalla gran parte degli insegnanti. Estremizzando, ma neanche troppo (e comunque sempre tenendo conto di differenze anche sostanziali tra scuole primarie e secondarie, e la necessità che ci sarebbe di tenere distinte tante situazioni diverse che sono presenti in una realtà che resta comunque nel suo complesso molto variegata) le risposte che essa fornisce alle domande-chiave prima enunciate sono le seguenti.

a) La scuola è uno spazio attrezzato nel quale si alternano, secondo una scansione oraria predeterminata, professionisti dotati di competenze professionali di diversa natura e livello, che agiscono in base ad una presunzione di totale autosufficienza rispetto ad un compito interpretato come squisitamente individuale. Il principio della libertà d'insegnamento viene assunto come il suggello costituzionale, e la giustificazione intrisa di significati valoriali elevatissimi, alla pretesa di rifiutare qualunque tentativo di ingerenza esterna per cercare di coordinare il lavoro complessivo e ancor di più per controllare i risultati conseguiti.

Questo porta ciascuno di essi a fornire prestazioni sostanzialmente autodeterminate, senza avvertire la necessità di coordinarsi con gli altri che nelle altre ore si alternano alla stessa cattedra, con la stessa classe, con gli stessi alunni. I quali ricevono così un servizio formativo che è il risultato di un assieme casuale di prestazioni didattiche in sé anche di pregio, ma scollegate tra loro: il sintomo più evidente di questa anomalia logica – insegnanti che si rivolgono agli stessi alunni, ma che non sentono il coordinamento delle loro prestazioni in un percorso formativo unitario, pur se fatto di contenuti disciplinari diversi, come un dovere professionale – è la normale assenza sempre verificata nelle programmazioni tradizionali, ed ora travasata nei POF d'istituto, di profili formativi in uscita (intermedi, dai singoli anni scolastici; finali, dal corso complessivamente seguito nella scuola dagli alunni) espliciti e dotati di qualche effettiva verifica degli apprendimenti significativi perché proposti come qualificanti l'esperienza formativa offerta nel Piano autonomamente elaborato.

b) La scuola serve a formare le persone. Compito immane, a prenderlo sul serio in termini di effettiva possibilità di incidere davvero, come di responsabilità conseguente; tanto che per conciliare l'enormità di tale compito con i propri limiti umani, il meccanismo logico comunemente adottato dagli insegnanti consiste dichiarare sistematicamente il proprio

impegno a fare “tutto il possibile”: perché gli scolari imparino, per risolvere i problemi di varia natura connessi con un’idea di persona da crescere che resta comunque indefinita. Questo è di fatto il criterio (non)progettuale normalmente usato: l’indefinitezza dell’obiettivo operativo rende inapplicabile qualunque ipotesi di verifica dei risultati; e ciò rende possibile il mantenimento nominale di un fine ultimo di portata infinita.

In più, sempre più spesso, e ormai normalmente, la scuola serve per fronteggiare le emergenze sociali che le vengono sistematicamente “scaricate”. Altro compito immane; ma mentre il primo viene rivendicato come specifico del lavoro scolastico, il secondo è subito in modo più o meno passivo e rassegnato. Certo, ogni tanto gli insegnanti danno segni di insofferenza nei confronti di pretese che esulano anche di molto dalle loro competenze professionali che dovrebbero essere distintive – quelle disciplinari – che invece passano in secondo piano, fino a diventare, in certe interpretazioni di certa pubblicistica francamente disarmante per fortuna ormai datata a qualche anno fa, meri pretesti per l’esercizio di competenze di tipo prettamente pre-professionale, quali quelle comunicative e relazionali. Che si pretende che siano esercitate per promuovere l’apprendimento più che di “cose” disciplinari (che si imparano solo a scuola, o mai più, e di cui gli insegnanti sono certamente esperti) di abilità trasversali giudicate, sotto la spinta di una letteratura purtroppo su questo ancora largamente convergente, assolutamente prioritarie quali la capacità di risolvere problemi, la capacità di comunicare, la capacità di stare con gli altri (certamente importanti, ma che si imparano dovunque⁷ e sulle quali le competenze degli insegnanti ad insegnarle sono di fatto molto più incerte e discutibili).

D’altra parte, opporre un esplicito rifiuto al cambiamento del proprio ruolo e all’allargamento indebito dei confini delle proprie competenze comporterebbe la fatica di argomentarlo, e di farlo in modo collettivo, per evitare di essere tacciati personalmente di aridità e di insensibilità. Così, la strategia comunemente adottata è quella detta “della condiscendenza”: non dire mai di no, ma riservarsi di fare ogni volta, ancora, un indefinito e di fatto insindacabile e inverificabile “tutto il possibile”, che sembra del resto appagare i committenti sociali, sollevati dal fatto di poter dire che del problema c’è chi si occupa formalmente; e non sono poi più che tanto interessati ai risultati effettivi; anzi sono ben lieti di accontentarsi di resoconti – quando ci sono – generici e insignificanti, per evitare di doversi riprendere in carico il problema.

In fondo, con l’irruzione delle emergenze sociali nella scuola è aumentata la gamma dei problemi da affrontare; ma l’approccio seguito resta sempre lo stesso, ampiamente collaudato relativamente ai compiti ritenuti tradizionalmente più pertinenti. E’ per questo, tutto sommato, che la proposta di pensare che la scuola è lì per rispondere alle richieste dei “clienti” – con tutti i cascami sottoculturali connessi con una visione para-aziendalistica piuttosto rozza – non ha provocato grandi reazioni: se la risposta è comunque sempre “tutto il possibile”, possono chiedere quello che vogliono....

c) La scuola non produce; non è mica un’azienda. La scuola si occupa dell’ineffabile; lavora su “materiale umano”; gli effetti della sua azione non sono misurabili. Tutt’al più possono essere oggetto di valutazioni anche confrontabili ma che restano comunque soggettive, e tutte ugualmente legittime nei rispettivi giudizi, positivi o negativi che siano.

⁷ Nei testi indicati per eventuali approfondimenti a dimostrazione di ciò vengono fatti riferimenti ad alcuni classici della letteratura per ragazzi (almeno di quelli della mia generazione): Huckleberry Finn, Tarzan delle Scimmie, Mowgli del Libro delle Giungla, che imparano benissimo tutte le abilità trasversali senza andare a scuola. La cui specificità non consiste affatto nell’insegnare quelle, ma piuttosto nell’offrire l’opportunità di imparare tutta una serie di strumenti disciplinari che consentono di esercitarle in modo più qualificato ed attrezzato. Huck Finn sa comunicare benissimo, senza essere mai andato a scuola; Tom Sawyer, il suo *alter ego* scolarizzato (e socializzato a livello di *super-io*) in più rispetto a lui sa comunicare anche usando la scrittura, strumento comunicativo specifico che ha appreso essendo andato a scuola.

Se proprio si vuole parlare di produzione, allora è una produzione impalpabile e indefinibile come la cultura, la crescita delle persona e della società. Per questo è impossibile stabilire la quantità di risorse da assegnarle; occorre fidarsi delle richieste degli insegnanti. Chi non ci sta è nemico della cultura, della persona; è indifferente dei destini della società.

Questa è la teoria in uso presso la gran parte degli insegnanti, e accettata e condivisa anche dalla gran parte degli interlocutori variamente interessati, nessuno dei quali in genere ha mai passato del tempo a meditare un po' di più su queste questioni. Sta di fatto che così, ad un'occhiata superficiale, la scuola sembra una grande risorsa polivalente e totipotente, che si presta con grande generosità a coprire tutti gli spazi in senso lato formativi; e questo le procura una gratitudine sociale diffusa, a prescindere dalle sue effettive possibilità di azione.

C'è però un rovescio della medaglia; anzi, due. Il primo è che, in assenza di risultati verificabili, è inevitabile che al momento della allocazione delle risorse disponibili nel bilancio dello Stato quando si passa alla scuola ci si domandi se la spesa non sia sempre eccessiva, e comunque non giustificata da riscontri di una qualche concretezza; e si cerchi di spendere "il meno possibile". Non è infondato il sospetto che il mandato principale ricevuto dal ministro dell'Istruzione del recentemente cessato governo fosse quello di tagliare la spesa del settore di sua competenza, contando sulla sua esperienza del tutto estranea alla scuola ma costruita sui criteri dell'efficienza gestionale, quindi del controllo dei costi, tipici della Teoria dell'Impresa da quel ministro normalmente frequentata (che riguarda, appunto, un altro e diverso contesto istituzionale). E' sempre stata respinta con sdegno, ma quella del taglio dei costi è una chiave di lettura che dà una spiegazione plausibile a provvedimenti difficilmente spiegabili sul piano pedagogico e didattico, quali l'anticipazione dell'iscrizione alla classe prima, l'eliminazione di alcuni esami intermedi, l'affidamento degli esami di maturità a commissione non più esterne ma interne alla scuola.⁸

Il secondo è che gli insegnanti hanno visto progressivamente sfumare i confini e i contenuti del proprio campo di competenze, e con essi i contorni del proprio ruolo professionale e quindi della propria collocazione sociale, spinta sempre più verso il mare magno ed indistinto dell'assistenza generica, invece dell'area di intervento specialistico e perciò circoscritto e mirato che le spetterebbe. Questo, assieme alla percezione dell'irrelevanza dei risultati, è stato determinante nel far perdere al lavoro dell'insegnante ogni senso, e nel provocare quel malessere nella cui analisi ci si ostina a confondere le cause con gli effetti. Gli insegnanti sono mal pagati: e come si fa a pagare di più operatori che fino a poco tempo fa, e in molti casi ancora oggi, spingono masochisticamente la loro insensatezza a rifiutare come inammissibile intrusione nella libertà d'insegnamento qualsiasi tentativo di verifica degli apprendimenti conseguenti al loro lavoro? Gli insegnanti hanno a che fare con studenti demotivati: e come fanno ad essere motivati gli studenti, se ogni giorno si incontrano con insegnanti che comunicano e metacomunicano loro in mille modi la propria, personale mancanza di motivazione a quello che fanno con loro e per loro?

Davvero, la teoria in uso nella scuola, qui appena sintetizzata in modo un po' estremo ma, riteniamo, agevolmente riconoscibile nella sua effettiva riscontrabilità nei comportamenti diffusi all'interno delle scuole, lascia perplessi nel constatare come imponga agli insegnanti, quando entrano nell'edificio scolastico, di ritenere del tutto plausibili logiche

⁸ C'è peraltro chi ha letto in quei provvedimenti altrettanti passi verso l'obiettivo di eliminare il valore legale del titolo di studio; obiettivo non dichiarato ma coerente con la prospettiva in tempi non troppo lunghi di consegna dell'istruzione al mercato privato periodicamente ventilata da più parti.

d'azione che fuori di esso, come normali persone e cittadini, non si sognerebbero nemmeno di prendere in considerazione. Le decisioni degli organi collegiali vincolano solo chi le ha votate essendo d'accordo, e solo chi era presente alla votazione: è una caricatura grottesca della democrazia, eppure come tale viene gabelata e considerata degna di essere presa come base di riferimento. Le prove di verifica tendono ad essere considerate una pretesa vessatoria ed inutile, e non semplicemente il completamento logico di qualunque azione intrapresa, nella scuola come in qualunque altra attività umana. Obblighi assunti con una decisione vengono tranquillamente disattesi, perché niente può scalfire il feticcio – non più il valore – della libertà dell'insegnamento: e questo in contesti in cui, fuori della scuola, una parola o una stretta di mano ancora vincolano quelle stesse persone per una vita.

Veramente, non smette di stupire la sospensione del senso comune in vigore nella scuola, che per quei versi funziona come un mondo a parte, producendo uno sdoppiamento della personalità dell'insegnante, che segue logiche diverse da quelle del normale cittadino.

In definitiva, nella "teoria in uso" descritta quello che tiene insieme in particolare gli insegnanti di una scuola rischia di essere l'unitarietà dell'edificio in cui il loro lavoro viene svolto, e l'orario che ne distribuisce ora per ora la presenza nelle varie classi. Essi tendono ad essere i principali, in non rari casi gli esclusivi criteri di aggregazione e coordinamento dei loro rispettivi contributi al servizio formativo che sono chiamati ad erogare.

E' importante ricostruire la "teoria in uso" nella scuola, perché è necessario che chi ci lavora sia consapevole di quale teoria sta di fatto seguendo. Ma poi c'è bisogno di una teoria della scuola nuova, spiazzante, stimolante, che dia l'opportunità di una rappresentazione alternativa a quella tradizionale. Che conferisca respiro strategico alle scelte di politica formativa e ai progetti ai vari livelli (cosa insegnare, privilegiando quali priorità formative, e perché?) così come alle soluzioni operative, dalle più circoscritte (perché una pratica è "buona"? rispetto a che cosa, a quali criteri?) a quelle di rilevanza gestionale più ampia ed impegnativa (come, in base a quali criteri valutare le prestazioni, quindi il merito professionale di un insegnante?). Che permetta a chi ci lavora, a partire dai dirigenti, di "vedere" in un altro modo la propria realtà lavorativa, e di "vedersi" all'interno di essa collocato ed operativo in modo del tutto differente; che li rimetta in gioco, impegnandoli in una ristrutturazione delle loro esperienze secondo nuovi percorsi di senso convincenti e immediatamente perseguibili. Che ridia agli insegnanti il particolare il gusto della elaborazione intellettuale del proprio profilo professionale e dei confini del proprio campo di competenze da *professare* al mondo con rinnovato convinzione e orgoglio; e con un filo di speranza di ritrovare nel proprio lavoro condizioni di soddisfazione e gratificazione e autorealizzazione, che rendano piacevole o quanto meno non più penoso tornare a scuola tutti i giorni, per tutta una vita lavorativa: per sé, per i colleghi, e per gli studenti che hanno la ventura di incontrarsi con loro.

3 – Elementi di una Teoria della Scuola

E' ora il momento di cominciare ad enunciare gli elementi essenziali della proposta che intendiamo avanzare per la costruzione di una esplicita nuova Teoria della Scuola. Come si vedrà, e come è stato del resto preannunciato, si tratta di uno schema largamente incompleto, collocato in una prospettiva culturale ben identificata, che aspetta di essere integrato e completato da contributi sui diversi aspetti che chiamano in causa tutte le discipline che direttamente o indirettamente si occupano di scuola; sollecitati – almeno così si spera – dalle risposte "altre" che esso comincia comunque a dare alla domande di

fondo rispetto a quelle tradizionali; e soprattutto espresse in modo netto, ed argomentate in un modo che cerca di essere concettualmente e logicamente rigoroso.

a) La scuola è un'organizzazione.

La scuola – ogni scuola – è un'organizzazione. Cioè, una realtà complessa fatta di tante risorse diversificate che non sono nate per stare insieme né si scelgono tra di loro, ma che vengono scelte per la capacità di ciascuna di dare un contributo specifico alla realizzazione di un compito unitario, che nessuna di esse è in grado di perseguire da sola. Un insegnante non è un precettore; insegnare in una scuola non è un lavoro solo individuale. Certo, quella individuale resterà sempre una dimensione fondamentale, ma il compito del singolo insegnante è del tutto parziale rispetto al processo formativo che gli alunni si trovano a sviluppare. Perciò, non è autosufficiente. Ha bisogno degli altri insegnanti: certamente per gli alunni, ma anche per sé; per uscire dall'isolamento e dalla solitudine.

L'azione collettiva, dunque, in cui ciascuno mette la propria capacità di scegliere al servizio di percorsi formativi progettati e realizzati in modo coordinato, non è un semplice accessorio opzionale, ma una necessità funzionale. La libertà d'insegnamento, in questo modo, risulta valorizzata; perde quelle incrostazioni egoistiche che l'hanno fatta diventare un disvalore, uno schermo dietro il quale nascondere pigrizie ed egoismi, per diventare davvero strumento e opportunità di crescita per gli studenti, e per gli stessi insegnanti.

E' tuttavia necessario evitare di confondere la dimensione organizzativa con altre, che su basi affettive e sociali inevitabilmente si sviluppano e si sovrappongono ad essa, senza mai coincidere. Le organizzazioni si costituiscono perché c'è un obiettivo da realizzare, e sono fatte da colleghi che hanno il dovere – etico-professionale, e contrattuale – di collaborare ad esso, a prescindere dalle dinamiche informali. I gruppi primari, comunque denominati, si formano invece in base a dinamiche informali, al riconoscimento reciproco, al senso di appartenenza; sono composti da amici, o comunque da persone che stanno insieme volontariamente in base ad una percezione di affinità, e non hanno alcun obiettivo da raggiungere che non sia quello di testimoniare una identità di gruppo.

Chi propone di considerare la scuola non come un'organizzazione ma come una comunità (di professionisti, di pratiche), e di preferire alle strutture formalizzate le aggregazioni spontanee, inventa un'alternativa che non esiste: si tratta di dimensioni compresenti, che riguardano le stesse persone, ma seguono logiche del tutto diverse.

Le comunità sono gruppi sociologicamente connotati dalla condivisione di una determinata caratteristica distintiva; non hanno di per sé una capacità operativa finalizzata né tanto meno coordinata. Per fare qualcosa, qualsiasi cosa, devono organizzarsi; devono diventare organizzazioni.

Quanto alle sintonie affettive, all'amicizia, gli insegnanti talvolta ci provano a lavorare insieme prendendo proprio le dinamiche informali come basi di aggregazione dei gruppi di lavoro, a prescindere dalle esigenze funzionali del servizio da erogare. Ma poi, di fronte alle inevitabili difficoltà, o anche semplicemente quando viene meno lo stimolo della novità e si tratta di mettere a regime un esperimento riuscito, la teoria in uso emerge a giustificare e legittimare il rifiuto di continuare un'azione faticosa e problematica da essa non prevista né tanto meno sostenuta.

Gli amici si frequentano fino a quando dura il piacere di farlo; quando questo viene meno, viene meno anche la spinta a stare insieme, figuriamoci se si tratta anche di collaborare. Ammesso e non concesso che essere amici sia una condizione che favorisce una collaborazione fattiva, non è difficile convenire che è una base troppo labile per fondarci su un'azione collettiva funzionale.

Acquisire la consapevolezza di operare in un'organizzazione comporta lo sviluppo di una maturità professionale che porta a dar valore al concetto di collega, col quale si collabora in vista del compito unitario da perseguire, tenendolo distinto da quello di amico o di appartenente alla stessa categoria professionale o sociale.

Far lavorare insieme persone diverse che non si sono scelte, perchè ciascuna di esse dia il proprio contributo alla realizzazione di un compito unitario che non appartiene a lei ma al gruppo complessivo non è cosa facile; è un'impresa.

La scuola – ogni scuola – come ogni organizzazione è un'impresa; ed è un'impresa collettiva. Anche qui, si tratta di rielaborare il significato di una parola che ha assunto una connotazione settoriale, per cui rinvia istintivamente alla categoria delle organizzazioni economiche, mentre ne va correttamente recuperato il significato originario, del tutto pertinente al più ampio ventaglio delle esperienze esistenziali umane, di sfida a dimostrare di essere capaci di superare le difficoltà insite in un obiettivo che ci si prefigge o in un problema che si presenta, e che si vuol tentare di risolvere e superare.

Come si vede, riconoscere che la scuola in cui lavora è un'organizzazione, e accettarne le implicazioni sul piano comportamentale, comporta per l'insegnante l'elaborazione di una immagine di essa, e di sé stesso al suo interno, del tutto diversa da quella tradizionale; immagine capace di incidere significativamente sui criteri che ne guidano l'azione didattica.

La maturazione e diffusione di questa consapevolezza ha tuttavia bisogno di rinforzi su altri fronti disciplinari, fondamentali per la scuola: occorre che la pedagogia, e la psicologia, comincino ad occuparsi dell'insegnante che lavora con i colleghi all'interno di gruppi di lavoro organizzati in strutture formalizzate, e che considerino questa dimensione come altrettanto importante (se non di più) di quella individuale del tradizionale rapporto insegnante-alunno e insegnante-classe.

b) La scuola è un'istituzione

La scuola – ogni scuola – è un'istituzione. Cioè, un apparato organizzativo che all'interno del sistema sociale gode di uno stato di legittimazione generalizzato, in virtù del fatto che è posto a presidio di un'area di bisogni ritenuti rilevanti per il sistema sociale stesso, il quale per questo è disposto a mantenerlo, garantendo ad esso le risorse necessarie al suo funzionamento; accettando al tempo stesso che i modelli che esso propone esercitino un'influenza significativa sui comportamenti diffusi.

Ogni unità scolastica è sempre stata di fatto un'istituzione, quale più quale meno socialmente apprezzata quindi riconosciuta come tale. Con l'autonomia lo è diventata anche di diritto, con il problema di consolidare la propria identità ora nettamente distinta da quella dell'istituzione-madre, il Ministero; e di gestirla in prima persona nelle relazioni con gli interlocutori dei diversi settori e ai vari livelli e ambiti territoriali.

La legittimazione, e il mantenimento ad essa correlato, sono legati al fatto che la scuola serve a dare un contributo importante al processo di crescita e di formazione dei membri della comunità sociale come persone e come cittadini. Non a formarli *tout court*: il contributo che essa dà è certamente importante, normalmente determinante, ma altrettanto certamente, e per fortuna, non esclusivo. Questa precisazione ridimensiona, rendendole umanamente sostenibili, le aspettative da porre nei confronti del lavoro degli insegnanti, che può così essere meno ansiogeno; eliminando quel tanto di retorica in eccesso di solito riscontrabile in proposito.

Come istituzione formativa, la scuola svolge una funzione di integrazione all'interno del sistema sociale: mette tutti i membri in condizione di condividere gli strumenti cognitivi, i valori, i miti, i simboli necessari a sviluppare un sentimento di appartenenza e a consentire una convivenza ordinata e un progressivo sviluppo sociale.

A questo dunque serve la scuola: ad aiutare le persone a crescere, e a tenere insieme la comunità sociale.

La sua esistenza e l'accessibilità generalizzata ad essa conquistata nel tempo sono il risultato della crescita democratica del sistema sociale, che ha dato luogo al cosiddetto *welfare state*. L'istruzione è così diventata un "diritto di cittadinanza".

E' il caso di ricordare che il *welfare state* si è costruito proprio sottraendo servizi importanti per il livello di benessere diffuso alla logica del mercato quindi del profitto, e rendendo conseguentemente possibile l'accesso ad essi, affidati alla gestione pubblica, anche per le classi sociali economicamente più deboli, tradizionalmente escluse o tutt'al più ammesse a godere di interventi assistenziali come atti di beneficenza e liberalità.

Pubblico, quindi, equivale a democratico; a conquiste sociali. Vale la pena di ricordarselo, nelle ricorrenti ondate di astio verso tutto ciò che è gestito dallo Stato, o dagli enti locali, o da altre amministrazioni pubbliche; sorprendentemente condivise spesso anche da coloro che mai e poi mai da soli avrebbero potuto godere di certi servizi e di certi standard di prestazioni.

Poi, certo, la storia recente ci ha mostrato tutta una serie di degenerazioni demagogiche, di allargamenti eccessivi snaturanti e costosi, che hanno comportato il problema del ridimensionamento; che è del resto ormai da tempo in atto, in base a valutazione della strategicità dei settori da mantenere sotto il controllo pubblico a fini di governo del sistema sociale.

Ci sono molti che sostengono che l'istruzione, e in particolare quella di qualità, sempre più andrà configurandosi come una merce da immettere sul mercato, al pari di tante altre a disposizione di chi può comprarsela. Noi qui intendiamo invece ribadire l'assoluta centralità strategica come strumento di governo del Paese, data la funzione di integrazione e di sviluppo sociale svolta, sia come "collante" che come strumento di riequilibrio tra le classi e le componenti sociali; tanto più critica, se si pensa alla difficile prospettiva multiculturale e multietnica che ci sta davanti. L'istruzione deve dunque restare uno dei settori chiave in cui esercitare un diretto controllo pubblico.

C'è comunque un aspetto decisamente rilevante su cui riflettere, per cercare di fare quel tanto di chiarezza che sembra mancare nelle discussioni correnti.

La crescita e la formazione come persona e come cittadino fanno riferimento, in sostanza, a due dimensioni che riguardano lo stesso individuo, e sono certamente intrecciate, ma diverse: la prima riguarda la sfera privata, personale di ciascuno, la seconda la sua sfera pubblica, sociale.

La ricorrente rivendicazione della libertà di educazione – e d'altra parte, anche di quella di insegnamento, che si iscrive in una logica analoga – nei confronti della quale c'è una acquiescenza del tutto trasversale tra destra e sinistra, non si capisce se per ragioni di opportunismo politico o più semplicemente per assoluta mancanza di elaborazione concettuale, rivela che la formazione e la crescita dei membri della comunità sociale viene vista pressoché esclusivamente come un fatto personale, privato, di famiglia e non anche sociale, di interesse pubblico.

Leggendo e ascoltando ciò che si afferma nella scuola, e attorno ad essa, questo strabismo è evidente. Le stesse scelte pedagogiche e didattiche fatte – indebitamente, ed inopinatamente – dal ministro del precedente governo, peraltro gabbellate come riforme della scuola, andavano esattamente in quel senso: la personalizzazione dell'insegnamento, l'introduzione di strumenti come il *portfolio* delle competenze, l'abolizione degli esami sono misure tutte riconducibili, appunto, alla sfera privata e personale degli scolari.

Si tende a dimenticare che la scuola come istituzione pubblica ha il dovere anche di certificare e di rendere noti a tutto il sistema sociale i risultati conseguiti da chi si sta preparando per entrare nella vita attiva come membro a pieno titolo del sistema stessa; e per questo deve attrezzarsi affinché tali risultati siano verificati in modo visibile e credibile, oltre che spendibile.

Questa dimenticanza generalizzata spiega anche perché risulti accettabile, anzi normale, l'ostilità nei confronti di qualunque forma di controllo esterno degli esiti scolastici. Se essi sono solo un fatto privato, è non solo comprensibile ma addirittura doveroso invocare il rispetto del mistero, rinunciando a qualunque verifica minimamente scientifica. Ma se si riconosce – mettendosi dalla parte del sistema che mantiene l'istituzione – che essi hanno anche una rilevanza sociale, allora la scuola e gli insegnanti non possono esimersi dall'obbligo di rendicontarli e certificarli.

Per questo è auspicabile che entri in vigore quanto prima, e a regime, un sistema di rilevazione e controllo degli esiti scolastici a più livelli territoriali – come vedremo più avanti – non a fini ispettivi, ma semplicemente per dare conto al sistema sociale dei risultati del servizio reso e dell'uso delle risorse assegnate⁹. E a livello di singola scuola, un po' più di attenzione alla rilevanza pubblica di ciò che lo scolaro impara crescendo come persona e al tempo stesso come cittadino.

Dati i fini istituzionali, e data l'esigenza di garantire a tutti l'accesso ad essa, l'istruzione deve dunque restare pubblica, gestita dagli enti di governo dei diversi livelli territoriali; o comunque sotto il controllo pubblico. Con le scuole pubbliche ora autonome a rivestire un ruolo assolutamente centrale nell'erogazione del servizio formativo, progettato e realizzato dialogando e confrontandosi e ricercando apporti con tutti gli interlocutori interessati, ma senza mai dimenticare di avere il compito preciso di rappresentare l'interesse generale di una comunità plurale, il che comporta il difficile dovere di ricercare l'equilibrio tra le diverse opzioni di varia natura inevitabilmente rappresentate anche nel corpo docente. Bisognerebbe che gli insegnanti si ricordassero un po' di più, quando lamentano la fatica di mettersi d'accordo tra colleghi, che la scuola pubblica è da questo punto di vista un vero e proprio laboratorio di democrazia, nel quale trovare mediazioni adeguate tra le contraddizioni sociali che si ripercuotono inevitabilmente anche nella formulazione delle scelte di priorità sulle quali impostare i piani di offerta formativa delle scuole in cui operano. Questa è l'impresa formativa collettiva per la quale vale la pena di impegnarsi.

c – La scuola produce un servizio composito

Non esiste nessuna organizzazione che non produca nulla; la scuola – ogni scuola – non fa eccezione. Sarebbe ben strano, e contraddirebbe le leggi fondamentali della fisica, se all'immissione in essa di risorse diversificate e tutto sommato cospicue non corrispondesse in uscita alcun prodotto. Ma è la parola ad aver un suono urticante agli

⁹ La recente direttiva riguardante l'INVALSI, relativa allo svolgimento delle sue funzioni di valutazione del sistema scolastico, sembra andare in questo senso. Si tratterà di vedere come verranno interpretati – e metabolizzati – da parte sia delle scuole, sia dei valutatori, indicatori come le modifiche apportate al POF a seguito dei risultati rilevati, e le azioni di recupero messe in atto.

orecchi di chi è abituato a pensare e a sentirsi dire che la scuola lavora con cose immateriali come la cultura, i saperi, i sentimenti, le emozioni, mentre essa evoca di primo acchito contesti industriali certamente non pertinenti. Ma bisogna non fermarsi alla superficie dei problemi; ragionare un po' sul significato (e sull'etimo) della parola e rendersi conto che un prodotto non è necessariamente solo un bene, che si prende e si porta a casa, ma può essere anche un servizio, del quale si fruisce pur non appropriandosi di nulla. E il servizio può avere una consistenza materiale, come certe prestazioni di natura fisica, oppure può essere del tutto svincolato da elementi di materialità.

La scuola produce un servizio composito, fatto innanzitutto di una componente principale ed essenziale – l'insegnamento – che ha determinanti tratti di immaterialità. Vi sono poi altre componenti, che tendono ad essere sottovalutate se non addirittura dimenticate ma hanno una loro importanza, che hanno natura diversa e coinvolgono tutto il personale scolastico: le pratiche amministrative, la biblioteca, il bar, gli impianti sportivi, le gare, le feste, le gite.

E' questo che ci ha portato ad affermare che la scuola – ogni scuola – produce “pacchetti formativi” contenenti cose diverse, che costituiscono altrettante occasioni ed opportunità di crescita e di formazione per gli studenti ai quali vengono offerti, invitandoli a fruirne. L'apprendimento è un viaggio; a viaggiare sono gli studenti. Il pacchetto che la scuola offre loro è il viatico che consente, orienta e rende proficuo il viaggio. Ed è un pacchetto continuamente aperto, per personalizzarlo con apporti propri o di altri; per scoprirvi cose non previste da chi l'ha progettato; per farlo proprio, con l'impianto di competenza professionale di base a garanzia nei confronti dei rischi di banalizzazione.

Ecco, questa è la visione della scuola che prospettiamo in particolare agli insegnanti, proponendo loro di “vedere” sé stessi come impegnati a concorrere, insieme ai colleghi e al resto del personale scolastico, alla progettazione e al confezionamento del (o dei) pacchetto formativo di propria pertinenza, e alla concreta realizzazione delle prestazioni in esso previste e promesse.

Un pacchetto formativo è finalizzato al perseguimento di risultati di apprendimento esplicitati in un profilo formativo in uscita (PFU) finale o intermedio.

Ogni scuola produce tanti pacchetti formativi quanti sono i profili formativi in essa perseguiti: ogni classe, ogni anno scolastico, di fatto ne realizza uno, finalizzato ad un PFU intermedio. Il percorso si conclude con un PFU finale.

L'esplicitazione dei PFU sono la premessa necessaria per rendere possibile, e scientificamente corretta, la verifica degli esiti scolastici degli studenti.

Il piano dell'offerta formativa è la descrizione dei diversi pacchetti offerti, e dei relativi profili in uscita.

Naturalmente, i contenuti e le scelte di priorità sui cui impostare i PFU esulano da nostro campo, quindi ci fermiamo. Si tratta di materia su cui va esercitata da un lato l'esperienza e la sagacia professionale degli insegnanti, dall'altro la competenza specifica degli esperti disciplinari e degli studiosi dei processi di apprendimento. Noi ci limitiamo a fornire un contenitore metodologico, senza pretendere di invadere indebitamente campi che non sono nostri; e ci aspettiamo che questa proposta venga accolta con spirito costruttivo.

Nella logica descritta il prodotto – inteso e visualizzato come “pacchetto formativo” – costituisce il criterio ordinatore per la formulazione delle strategie formative, dando ad esse la dimensione di concretezza che di solito manca; e per impostare la costruzione dell'assetto strutturale e della gestione della scuola, in termini prima di determinazione del fabbisogno di risorse, quindi di allocazione di quelle rese disponibili.

Ogni unità scolastica dovrebbe essere articolata in tanti gruppi di lavoro strutturati come unità organizzative quanti sono i pacchetti formativi offerti, ciascuna guidata da un coordinatore con il ruolo di promotore e custode del compito unitario della progettazione e realizzazione del pacchetto stesso, e di interfaccia con il dirigente e con il direttore amministrativo per negoziare in via preventiva l'ammontare delle risorse da assegnare all'unità organizzativa per lo sviluppo delle attività, e per rendicontare a consuntivo l'uso fatto delle risorse effettivamente assegnate.¹⁰

I coordinatori delle unità organizzative costruite attorno ai singoli "prodotti" sono i ruoli intermedi che costituiscono gli elementi portanti dell'intera struttura di una scuola; come dovrebbe essere chiaro, il potere che esercitano trova legittimazione nell'esistenza di un compito collettivo da realizzare.

La loro istituzione renderebbe immediatamente superfluo il ruolo di supplenza e di surroga proprio come livelli intermedi di fatto svolto dalle rappresentanze sindacali, che hanno così trovato un senso – peraltro non di rado apprezzato dai dirigenti scolastici, che così hanno appunto trovato delle interfacce operative – altrimenti giustificabile certamente con le logiche sindacali e con la necessità (tutta di parte) di non lasciare vuoti di potere negli spazi creati dall'autonomia; ma non certo sul piano gestionale. Ed anche su quello più squisitamente negoziale, troviamo francamente arduo immaginare insegnanti e dirigente come controparti caratterizzate da interessi in conflitto. A meno che – ed è ancora la teoria in uso ad agire – la scuola non continui ad essere considerata come un terreno su cui singoli attori indifferenti se non ostili l'uno all'altro si confrontano per strapparsi reciprocamente vantaggi, secondo le regole del gioco a somma zero.

Può essere comprensibile il bisogno dei sindacati di esserci e di contare; vale però la pena di interrogarsi sulle ripercussioni di ciò sulla funzionalità dell'unità scolastica, che non può essere per loro una questione irrilevante. Ma ancora una volta, gli effetti positivi o negativi si possono apprezzare se c'è una qualche definizione esplicita di che cosa produce una scuola; in presenza di un punto interrogativo o di dichiarazioni fumose e retoriche altre logiche prendono inevitabilmente il sopravvento.

Anche per questo serve una nuova Teoria: per riportare ad una prospettiva più realistica i rapporti tra le componenti all'interno delle scuole, impegnandole nella ricerca dei modi e dei contenuti di una pur difficile collaborazione, piuttosto che nella gestione di una conflittualità che all'interno delle scuole non si sente affatto il bisogno di attizzare.

In sostanza, il concetto di prodotto – il servizio composito concretizzato nell'immagine del "pacchetto" formativo – è centrale nella Teoria che andiamo qui delineando. E' per realizzare quel prodotto che la scuola – ogni scuola – si organizza, dandosi un assetto strutturale e dotandosi degli strumenti di gestione adeguati; ed è attraverso la realizzazione di quel prodotto, caratterizzato in modo peculiare dalle priorità educative privilegiate, che ogni scuola persegue le sue finalità istituzionali, cercando di guadagnarsi sul campo la fiducia e il riconoscimento sociale.

Imperniata su questo concetto, rielaborato nel modo descritto, la Teoria proposta spiega in maniera del tutto naturale la necessità dello sviluppo di una solida azione collettiva, facendo "vedere" agli insegnanti non più soltanto il proprio lavoro o segmenti parziali ma l'intero processo operativo, la sua finalizzazione pratica e i nessi progettuali con i fini ultimi formativi e sociali.

Così, le scelte educative e la conseguente azione didattica possono smettere di essere poco più che dichiarazioni di principio, e assumere una dimensione di concretezza e di

¹⁰ E' inevitabile a questo proposito il rinvio a P. Romei, *Fare l'insegnante nella scuola dell'autonomia*, cit.

operatività; uscire dalla genericità deludente per tutti del “tutto il possibile” per definire i termini di un patto tra i professionisti che operano nell’istituzione, e tra loro e i cittadini che da loro si aspettano un contributo concretamente apprezzabile, quindi in qualche modo rendicontabile, alle proprie strategie esistenziali.

d – La scuola tra centri e periferie vecchie e nuove

La scuola – ogni scuola – interagisce con una pluralità di interlocutori nel proprio contesto di riferimento. Ciò comporta la necessità di definire qual è il contesto; chi sono gli interlocutori; quali sono le modalità e i contenuti dell’interazione.

Anche questi sono elementi essenziali per una Teoria della Scuola, per bloccare sul nascere eventuali tentazioni di chiusure autarchiche o di rampantismo corsaro, e descriverne piuttosto un’immagine di realtà inserita in un intreccio di relazioni vitali, indispensabili all’assolvimento del ruolo cui è chiamata erogando un servizio formativo che serva davvero. Ma anche a questo proposito, vi sono alcuni punti da esplicitare, e altri su cui riflettere.

L’autonomia, si diceva, ha conferito formalmente ad ogni unità scolastica una identità istituzionale propria. Questo ha cambiato tutto all’interno del sistema scolastico tradizionale. Il Ministero è diventato un interlocutore, non più un livello gerarchico superiore dal quale dipendere formalmente per tutto. Ora, un altro interlocutore importante è costituito dai governi regionali.

Il sistema rinnovato ha acquisito delle articolazioni e degli snodi che devono funzionare, dosando tra i vari livelli vincoli e spazi di autodeterminazione; nel linguaggio organizzativo, legami rigidi e legami laschi.

Non ci interessa qui analizzare dal punto di vista giuridico la redistribuzione delle competenze tra Stato, Regioni ed Enti locali operata con le recenti innovazioni normative di rilevanza costituzionale. Riteniamo che gli elementi di novità determinanti sia il fatto che non esiste ormai più un solo centro – il Ministero – dato il ruolo centrale che le Regioni si trovano ad assumere; e la rilevanza costituzionale, appunto, dell’autonomia riconosciuta alle singole unità scolastiche. Le norme fissano certamente dei paletti importanti, ma restano inevitabilmente margini di indefinitezza e di ambiguità che verranno risolti di volta in volta per via dialettica, realizzando equilibri basati sulle capacità degli attori implicati – il Ministero, i governi regionali e locali, le scuole autonome – di elaborare strategie ciascuno al proprio livello, e di farle valere confrontandosi con gli altri livelli: come già si è visto cominciare ad accadere per Regioni particolarmente intraprendenti, e per scuole particolarmente imprenditive.

Inoltre, va considerata la dimensione europea: l’Europa è da tempo diventata un altro attore con una sua presenza incisiva, e un altro livello decisionale importante, se non determinante, per la progettazione delle scelte formative.

Pensiamo che valga la pena provare a delineare, ancora una volta in termini schematicamente essenziali, alcuni “pilastri” necessari per la funzionalità del sistema complessivo, la cui esplicitazione può essere utile ad interpretare le norme laddove esse lasciano spazi indeterminati, e ad orientare, mentre la stimola, la dialettica delle relazioni interistituzionali anche con i di versi *stakeholders* interessati presenti all’interno del sistema sociale.

La questione relativa ai rapporti tra Stato e Regioni; tra governo centrale e assessorati regionali resta peraltro tuttora aperta. E’ tramontata a quanto pare la prospettiva della *devolution*, che avrebbe posto il serissimo problema di quale cittadinanza sarebbe stato il fine della formazione; di quale *civitas* la scuola avrebbe svolto funzione di integrazione; di

quale Paese sarebbe stato il collante. Non abbiamo difficoltà a dichiararci sollevati per aver evitato questa prospettiva. Dio sa se abbiamo bisogno di cercare, come abbiamo del resto già detto, ciò che ci può unire; e troviamo delittuoso moralmente, e politicamente, continuare a insistere su quello che così facilmente riesce a dividerci.

Il futuro ci dirà quale assetto formale assumeranno i rapporti fra i diversi livelli di governo territoriale, se ci sarà una qualche evoluzione ulteriore alla riforma del Titolo V della Costituzione. Ma a noi interessa metterci dal punto di vista delle scuole. E da questo punto di vista va detto che le scuole hanno bisogno, per operare in modo adeguato, di un sovrasisistema istituzionale e di governo territoriale che funzioni così da assicurare le condizioni per l'attuazione di politiche formative complessivamente coordinate, e al tempo stesso mirate sulle specificità locali.

In questo modo: l'istituzione centrale ha il compito elaborare strategie di governo dell'intero sistema scolastico, quindi di emanare direttive tendenti a ricondurre tutte le scuole a quei disegni unitari; gli assessorati regionali di fare sempre più lo stesso (a mano a mano che nelle singole regioni matura la consapevolezza del valore strategico della formazione per il governo e lo sviluppo socioeconomico) per il territorio di propria competenza, e le singole scuole di elaborare proprie strategie che tengono conto delle specifiche realtà locali, caratterizzate da una naturale tendenza alla peculiarità e alla divergenza. Il tutto nel quadro di linee di indirizzo formulate a livello europeo.

La cosa importante da ricordare è la necessità del controllo delle strategie a vi vari livelli. Anche "controllo" è una parola da rivitalizzare, depurandola dai significati minacciosi che ha assunto nel tempo grazie ad applicazioni messe in atto per eccezione, in caso di problemi insorgenti, e perciò improntate al sospetto, alla diffidenza, alla sfiducia, che hanno giustificato appieno l'interpretazione corrente che ne viene data come di pratiche ispettive vessatorie, dalle quali difendersi. Ne va invece recuperato e rielaborato sul piano concettuale e metodologico il significato di momento di chiusura del cerchio progettuale, nel quale sistematicamente – e non eccezionalmente – si va a confrontare i risultati effettivamente realizzati con quelli attesi esplicitati in fase di formulazione della strategia, in modo da rendere possibile il governo dell'azione e l'apprendimento dall'esperienza¹¹.

Non sarà mai troppo presto quando a livello nazionale si potrà disporre di un meccanismo di controllo effettivamente funzionante; e quando una cosa analoga verrà istituita dagli altri livelli di governo territoriale, in corrispondenza dei disegni di politica formativa elaborati e lanciati.

Tutto questo però comporta la sottolineatura di un corollario in qualche modo controintuitivo, per il modo di pensare corrente, che interpreta appunto il controllo come ispezione: la necessità di esplicitare e rendere noti già in fase di progettazione i risultati attesi, quindi lo strumento fondamentale ed indispensabile per la verifica dei risultati effettivi. Che nel caso specifico dovrebbe assumere la forma di un profilo in uscita dai diversi percorsi formativi elaborato ai diversi livelli; innanzitutto nazionale, a dare concretezza – attraverso l'articolazione in apprendimenti di varia natura, disciplinare e non, in qualche modo verificabili – alle strategie elaborate per il sistema scolastico; così che le singole scuole abbiano dei termini di riferimento precisi relativamente a cosa il sistema sociale si aspetta da loro, ed abbiano la possibilità di attrezzarsi per adempiere i compiti ad esse assegnati. Poi, niente vieta che si facciano anche rilevazioni del tipo di

¹¹ Nella recente direttiva già richiamata riguardante l'INVALSI il compito di effettuare le rilevazioni resta affidato a soggetti esterni. Ciò significa che rimane sempre, anche se non detto, il sapore ispettivo, quindi minaccioso di questo tipo di intervento; e che la strada per una riabilitazione nel senso di una correttezza metodologica e funzionale del concetto di controllo così come l'abbiamo proposto è ben lunga.

quelle finora periodicamente proposte dall'OCSE; che sono però un'altra cosa, hanno una funzione essenzialmente comparativa per ricostruire quadri della situazione generale a livello internazionale a prescindere dagli obiettivi che ogni Paese si dà in materia di istruzione.

Il meccanismo di controllo – che coincide del resto con la progettazione degli obiettivi strategici – qui delineato con assoluta sommarietà presuppone dunque l'elaborazione di profili formativi in uscita ai vari livelli: nazionale, regionale, locale, di singola scuola. Che stanno tra loro in un rapporto caratterizzato ancora una volta da legami rigidi e laschi: da vincoli e spazi autodeterminazione. Il profilo nazionale va inteso come vincolante per tutte le scuole omologhe, quindi va concepito inevitabilmente a maglie larghe. Le maglie si restringeranno a livello regionale e locale, corrispondentemente alla capacità dei governi territoriali di identificare aspetti specifici dei propri contesti, e di “tagliare” su di essi le proprie scelte strategiche; fino alla elaborazione da parte delle singole scuole di PFU da inserire nei propri piani di offerta formativa che tengano conto degli obiettivi, e quindi dei vincoli, nazionali e territoriali, integrati dalle priorità messe a fuoco nell'esercizio ciascuna della propria autonomia progettuale (la cui effettiva realizzazione va anch'essa, nella stessa logica, verificata). Restano, ovviamente, ampi margini di non verificabilità: tanto più il meccanismo funziona quanto più sintetici saranno i PFU elaborati ai vari livelli. Nessuna intenzione, quindi, anche solo di immaginare un sistema ingessato da procedure asfissianti: solo gli strumenti necessari a far sì che “strategia” e “risultati” non suonino come parole vuote.

Un sistema di progettazione strategica così articolato presuppone che tra i diversi attori istituzionali implicati il rapporto sia inevitabilmente di natura dialettica. Tutto ciò è assolutamente fisiologico, e la Teoria lo deve sottolineare. Va dato per scontato che vi sia confronto e negoziazione, e che questa assuma nei singoli casi i toni che le forze, la determinazione, l'intensità delle reciproche intenzionalità che si confrontano metteranno in luce. E' dunque essenziale che ci sia un sostanziale riconoscimento reciproco della legittimità del ruolo svolto da ciascuno.

Il problema è che le scuole finora non hanno mostrato una grande capacità di elaborazione strategica. Ciò è dovuto ad una inveterata abitudine ad aspettare direttive dal centro; ad una tradizionale incapacità di elaborazione collettiva; a un fraintendimento sul ruolo spettante agli interlocutori interessati, in particolare delle famiglie; e, dobbiamo dirlo, alla sostanziale inadeguatezza della gran parte degli attuali dirigenti ad assumere il ruolo che toccherebbe loro di guida del processo strategico. E' ben vero che nessuno si è mai premurato di spiegare loro l'autonomia nei termini qui sommariamente accennati e ben più ampiamente argomentati nei lavori a cui si è fatto più volte rinvio, nemmeno negli estenuanti corsi di formazione cui sono stati e tuttora vengono periodicamente sottoposti; che molti di loro sono precari; che la normativa che li riguarda è lacunosa e contraddittoria. La questione è comunque molto seria: nessuna impresa collettiva può fare a meno di un ruolo di guida, che di volta in volta sia di sintesi degli orientamenti del gruppo, o di sollecitazione e di traino, quando è necessario.¹²

¹² Non si intende qui in alcun modo buttare la croce addosso a singole persone. Sta di fatto che la grande maggioranza dei dirigenti condivide di fatto la teoria in uso descritta in precedenza, e continua a svolgere il ruolo a metà tra il vigile urbano e il pompiere che ha sempre svolto, con l'unico scopo di arrivare alla fine della giornata, del mese, dell'anno scolastico senza troppo grane.

C'è dunque un “punto d'attacco” per provare ad avviare a soluzione il problema, e consiste nel (ri)partire proprio dai dirigenti scolastici, cominciando a prospettare loro una nuova Teoria della Scuola come quella delineata in queste pagine. Non si tratta tuttavia di convocarli per l'ennesimo seminario nazionale in cui ci si

Condizione essenziale per lo sviluppo di un processo strategico è l'individuazione e la "mappatura" degli interlocutori significativi; degli *stakeholders*, come si dice. Il che significa smettere di pensare all'ambiente come ad uno sfondo indifferenziato, per cominciare a considerarlo come costituito da una pluralità di soggetti che vanno selezionati ed identificati uno per uno, tentando di interpretarne le aspettative, in modo da poter impostare con ciascuno di essi relazioni specifiche, a partire dal piano comunicativo. Abbiamo detto degli attori istituzionali; si tratta ora di esaminare il ruolo degli altri, in particolare delle famiglie e dei datori di lavoro.

La *vulgata* imperante assegna ad essi una posizione di preminenza, che riduce le scuole all'assolvimento del compito di dare seguito alle loro richieste. Noi invece intendiamo qui affermare con forza che tocca alle scuole essere propositive, e intenzionalmente spiazzanti; sulla base del presupposto secondo il quale esse servono se sono capaci, sulla base delle proprie competenze professionali specifiche, di prospettare traguardi formativi che tutti gli altri, necessariamente non competenti, non sono capaci nemmeno di immaginare. Se si limitano a rispondere alle richieste che quelli esprimono, le scuole si adeguano al loro livello di incompetenza; quindi, appunto, non servono più come potrebbero. Questo non vuol dire chiudersi in atteggiamenti di chiusura altezzosa; ma proporre, con la volontà di convincere, quindi con la disponibilità ancora una volta al dialogo. Ma senza abdicare al proprio ruolo propositivo, e rivendicando il compito – diritto-dovere – di avere l'ultima parola in fatto di scelte di priorità.

Nel caso delle famiglie, si insiste poi sull'idea di una "responsabilità condivisa" con la scuola nell'educazione dei ragazzi. Noi riteniamo invece che i ruoli devono essere distinti e le rispettive responsabilità ben identificabili; ci deve essere dialogo, non confusione.

E' un punto importante, questo, da tenere presente a proposito del funzionamento degli organi collegiali in cui è prevista la partecipazione dei soggetti esterni. Si tratta in sostanza di disporre di criteri per gestirli, quale che sia l'assetto formale che verranno ad assumere con il processo di revisione cui sono attualmente sottoposti, evitando sovrapposizioni e stravolgimenti di ruolo nelle prassi operative, ferma restando la normativa che li regola.

Nella logica del dialogo e del confronto, quindi della rinuncia alla pretesa dell'autosufficienza, sempre più spesso ed ormai comunemente tra scuole e soggetti esterni si dà vita ad esperienze di rete. Poi però altrettanto spesso e normalmente si sente lamentare che le reti non funzionano. Perché le reti sono strumenti, quindi mezzi; invece vengono scambiate per fini. "Bisogna mettersi in rete", oppure, più in grande "bisogna fare sistema": sì, ma per fare che cosa? Partecipare ad una rete è diventata una moda irrinunciabile ma di fatto fine a sé stessa; se manca il disegno strategico, per forza poi si deve constatare che le cose non vanno.

Ancora una volta, torna in evidenza la necessità che le scuole sviluppino una effettiva capacità di elaborazione strategica, che consenta di individuare gli interlocutori interessanti per prospettare ad essi disegni di azione coordinata, o per discutere con essi eventuali loro proposte; definendo il contributo che ciascun partecipante alla rete che si

limita ad annunciare solo degli spunti teorici, ma – una volta descritta l'idea di scuola rinnovata, spiegandone i presupposti concettuali assieme ai vantaggi pratici che ne possono derivare – di consegnare a ciascuno di loro una traccia metodologica immediatamente attuabile sul piano operativo. Per questo può essere un'opportunità importante poter contare su una proposta come quella che si è cominciato a sperimentare, che si basa appunto su un modello teorico ormai messo a punto ad un livello di approfondimento soddisfacente, e che mette a disposizione ipotesi di lavoro e materiali immediatamente utilizzabili.

costituisce in questo modo può dare alla strategia di livello superiore complessivamente formulata.

4 – Un sentiero da tracciare

Gli spunti come si vede sono tanti, e ancora di più gli sviluppi che ciascuno di essi è in grado, e ha tutta l'intenzione, di sollecitare. La Teoria in queste pagine sintetiche e certamente un po' sbrigative è formulata come si è detto fin dall'inizio in un primo abbozzo, al quale si deve chiedere soprattutto di cominciare a ricondurre ad una rappresentazione organica cose che tutti – o almeno molti – sanno, e magari condividono, ma in ordine sparso; mentre, come abbiamo cercato di argomentare, c'è bisogno di "vedere" la realtà di ogni singola scuola con contorni e confini definiti, uscendo dalle sensazioni indistinte che impediscono di rapportarsi con essa innanzitutto sul piano cognitivo (di qui la problematicità della domanda: che cos'è una scuola?), poi di cogliere lo spessore di problemi sempre visti singolarmente, agitati in termini generali, tendenzialmente ideologici, e mai contestualizzati in un quadro di riferimento di concretezza operativa.

In ogni caso, è solo l'avvio di un percorso. Qui c'è la proposta di disegnare un sentiero, e ne sono segnate – nella prospettiva di cultura organizzativa che ci è familiare – le prime tracce. Indicate come si è visto senza alcuna remissività, anzi con una certa determinazione; ma possiamo assicurare la massima disponibilità al confronto delle idee e delle posizioni, sulla base dell'abitudine di coltivare sistematicamente il dubbio sulle convinzioni che ci animano, e alle quali pure teniamo, fino a quando continuano a convincerci. Il sentiero da tracciare è lungo; anzi, non ha un traguardo finale che non sia quello mai definitivamente raggiunto della continua ricerca di risposte sensate alle domande di sempre della scuola.