

1. LINEE DI INDIRIZZO PER UNA RIFLESSIONE SULLA PROGRAMMAZIONE DIDATTICA ED EDUCATIVA

La scuola è investita in pieno del processo di ri-orientamento al risultato, che ha dato corpo alla prospettiva dell'autonomia (Regolamento del 25.2.99, applicativo dell'art. 21 - legge 59/97).

Per poter analizzare le peculiarità che la nostra scuola presenta in relazione a questo processo, è necessario riaffrontare costantemente la ridefinizione e il consolidamento della nostra identità istituzionale e tecnico-professionale. Quali compiti, e quali conseguenti responsabilità, sono da considerarsi pertinenti?

Quali competenze sono da richiedere al personale scolastico come base per comportamenti professionali appropriati? Quale distinzione esiste fra chi appartiene all'apparato organizzativo scolastico, essendo pronto ad assumersi delle precise responsabilità (tecniche e gestionali), e chi - pur "entrando" come utente, come contributore, come interlocutore comunque interessato - ne è fuori?

Si tratta di tentare di dare delle risposte, tenendo presente che il criterio da seguire è quello della chiarezza, attraverso il meccanismo logico, classico, dell'inclusione/esclusione. Che significa fare delle scelte esplicite, non consentendo invasioni di campo impertinenti e irrispettose, essendo pronti a dichiarare, con fermezza, di che cosa ci si impegna a rendere conto e a rispondere in concreto, istituzionalmente e professionalmente.

Una identità forte è il presupposto indispensabile per l'autonomia.

L'autonomia è un "luogo dello spirito" (Romei): è nella testa, non nelle carte. Non si diventa autonomi all'indomani dell'emanazione di una legge, ma come risultato di una conquista culturale; se si hanno idee e voglia di realizzarle.

L'autonomia implica lo sviluppo di comportamenti strategici ed operativi non più fittiziamente uniformi ma diversi, nel rispetto di quelle regole che mirano a mantenere unitarietà ed organicità di indirizzo del sistema scolastico complessivo.

L'autonomia va considerata in una dimensione processuale, come un percorso di sviluppo e aggiustamento e completamento graduale, con una progressiva precisazione di ambiti e consolidamento - attraverso sperimentazioni e monitoraggi sistematici - dei necessari strumenti.

L'autonomia è un'occasione per fare "patti sulle cose": costruendo un'esplicita offerta formativa sintonizzata sulle nostre istanze locali, delle quali il POF costituirà lo strumento di formalizzazione e di concretizzazione nella scuola della cultura del risultato.

L'autonomia va considerata, ancora, come un problema non del solo capo d'istituto, ma di tutte le componenti scolastiche, impegnate nello sviluppo delle acquisizioni culturali e comportamentali coerenti con le esigenze di una nuova decisionalità e di un reale orientamento al risultato.

Perché l'autonomia consegna alle scuole tutto intero il problema della complessità.

Non si tratta più di svolgere la parte di meri organi esecutori di decisioni centrali, che richiede comportamenti solo attuativi.

La scuola dell'autonomia ha, invece, di fronte il problema di analizzare, leggere, strutturare la realtà complessa locale per poterla gestire.

Muoversi nella complessità comporta la necessità di sviluppare un metodo e capacità specifiche: non possiamo conoscerla "oggettivamente" ma possiamo costruirne rappresentazioni sensate, cioè tali da suggerire indicazioni utili per l'azione, basate sui segnali e sui feedback raccolti tramite una sistematica attività di interrogazione e di ricerca.

Non possiamo elaborare regole certe né soluzioni definitive e convalidate una volta per tutte ai problemi, ma possiamo formulare ipotesi di lavoro da verificare sperimentalmente.

Muoversi nella complessità significa anzitutto sviluppare l'acquisizione e il rafforzamento della consapevolezza e della capacità di agire con il piglio del ricercatore e dello sperimentatore; di non soccombere all'ansia, e di predisporre ad imparare continuamente dall'esperienza, sistematicamente fatta oggetto di riflessione, sapendo che l'apprendimento della complessità non può avere mai fine.

La complessità della scuola è legata essenzialmente alla natura probabilistica del nesso che c'è tra insegnamento ed apprendimento, che rende deboli (o meglio, allentati), non deterministicamente causali, i legami tra azioni, strumenti, strutture impiegate e i risultati finali che si ottengono. E questo non necessariamente per insipienza progettuale o per negligenza realizzativa, ma per la natura stessa (appunto, complessa) dei processi scolastici.

Questa constatazione è ritenuta di importanza determinante per affrontare su basi realistiche il problema della qualità nella nostra scuola.

La qualità, oggi al centro di una domanda sociale generalizzata e che investe la scuola nuova della riforma, è una nozione complessa per eccellenza e non può essere, anch'essa, oggetto di definizioni "oggettive". Occorre fare convenzioni esplicite relativamente agli attributi da considerare capaci di indurla, e sugli strumenti adatti a gestirla.

Allora può esser intesa, anzitutto, come affidabilità, cioè esplicitazione preventiva ed impegnativa delle caratteristiche del servizio offerto alla fruizione degli utenti, che in tal modo sanno che cosa possono aspettarsi di ricevere, e su che cosa possono contare.

Poi, come rendicontabilità, cioè concreta possibilità di documentare le azioni svolte e l'uso delle risorse messe a disposizione.

Infine, come responsabilità, cioè altrettanto concreta possibilità di chiamare gli operatori - ai diversi livelli - a rispondere delle loro azioni e prestazioni.

Se mancano affidabilità, rendicontabilità e responsabilità, il perseguimento della qualità resta affidato alla labilità delle parole e alla precarietà delle buone intenzioni.

Quando si parla di qualità l'attenzione di tutti - all'interno e all'esterno - è concentrata sull'apprendimento. Ma se il legame tra insegnamento e apprendimento è probabilistico, e ciò che interessa è un approccio di gestione di una qualità affidabile, rendicontabile e responsabile, non può essere l'apprendimento l'unico oggetto a cui guardare.

Occorre allargare il campo di attenzione all'insegnamento, sulla base di considerazioni come questa: imparare è responsabilità di chi studia ed in ogni caso i risultati di apprendimento sono influenzati in modo determinante da tanti fattori che la scuola non controlla e di cui non può quindi ragionevolmente rispondere.

La scuola vuole rispondere della qualità del servizio che offre alla fruizione degli studenti, progettandone in modo esplicito - affidabile e rendicontabile - le caratteristiche costitutive. Assumendo i dati di apprendimento come imprescindibile feedback (la realtà complessa dello studente che risponde!) per riprogettare l'insegnamento.

Quali caratteristiche la nostra scuola deve avere per essere in grado di offrire un servizio scolastico di qualità?

Quali sono le prestazioni ritenute professionalmente appropriate che un nostro insegnante deve essere in grado di assicurare per poter essere giudicato un buon insegnante?

Sapendo che la qualità della scuola non può essere riferita a fatti ed aspetti laterali ed incidentali (mostre, feste, spettacoli, gite), ma investire la quotidianità del lavoro degli studenti e degli insegnanti.

Sono considerazioni rilevanti, e dense di implicazione delle quali vale la pena tener conto a livello di autogoverno della nostra singola scuola. Esse indicano un terreno tutto da esplorare, uscendo dalle percezioni e dalle aspettative personali - legittime, inevitabili, ma inutili per gestire la scuola - per cominciare a costruire delle convenzioni e a sperimentare la tenuta (la praticabilità, l'utilità) delle ipotesi convenute nelle concrete, nostre, situazioni scolastiche.

Ma il quadro concettuale e metodologico deve essere chiaro e rigoroso.

Non può rappresentare un'iniziativa di corto respiro, di moda, senza radici nè prospettive.

a) I temi

In un percorso d'approccio alla gestione della complessità vengono individuate alcune "grandi continuità" capaci di dare senso unitario all'azione della scuola, come istituzione educativa, riannodando in una trama coerente i contenuti disciplinari e metodologici che - diversamente graduati nei diversi ordini e gradi - costituiscono il contributo specifico della scuola al processo di formazione della persona.

Il primo è l'alfabetizzazione culturale, intesa come proposizione di strumenti che - acquisiti - consentono a chi viene a scuola per imparare di essere attrezzati per apprezzare la cultura, e di continuare a coltivarla anche dopo la scuola.

Il secondo è l'accoglienza, intesa come sviluppo e mantenimento per tutto l'anno, nella quotidianità della classe, di condizioni (logistiche, didattiche, comportamentali) tali da rendere gradevole, cioè rassicurante, interessante, stimolante il lavoro degli studenti come degli insegnanti.

Il terzo è il rispetto per la persona dello studente. Che significa, in via preliminare, il riconoscimento del suo diritto di fare delle scelte anche contrarie alle aspettative dei suoi insegnanti. Che debbono rinunciare all'idea di (dover) essere irresistibili, progettando la propria azione didattica con intenzioni non intrusive, ed accettando l'eventuale insuccesso come un feedback su cui riflettere ma non come una vergogna. Ciò in coerenza con la natura probabilistica del legame tra insegnamento ed apprendimento.

Il quarto è la valutazione, E' certo un momento specifico dell'attività didattica, ma è anzitutto un elemento strutturale profondo della scuola vista come grande esperienza di vita in un ambiente in cui hanno un ruolo determinante e formativo continue relazioni valutative; tendenti a dare e ad allenare a formarsi un giudizio su ciò che è giusto e che è sbagliato, corretto e scorretto, accettabile e inaccettabile, sul successo e sull'insuccesso, e a trarne le conseguenze sul piano delle responsabilità. Per passare dall'immagine di sé al concetto di sé (che è il senso vero dell'orientamento), confrontandosi con il gioco di specchi dei modelli che gli altri propongono e mettono in evidenza.

Grandi temi da sviluppare in una logica di reinvenzione.

b) Gli strumenti

Quanto agli strumenti per la gestione dei processi, la scelta va nel senso di riconoscere l'importanza prioritaria che tra tutti rivestono le norme, le capacità relazionali, le nuove tecnologie.

In un contesto istituzionale pubblico paritario al quale intendiamo accedere con le nostre scuole, le norme hanno una rilevanza determinante come garanzia della realizzazione del fine pubblico, e vanno interrogate per identificare il tipo di eventuale discrezionalità concessa relativamente al se, al che cosa, al quando, al come.

In apparenza il ragionamento giuridico può sembrare contraddittorio all'idea di autonomia; così da alimentare un dilemma apparentemente insanabile tra autonomia in senso giuridico, circoscritta dalla norma, e l'autonomia come "luogo dello spirito".

In realtà, occorre riflettere sul fatto che il diritto è la rappresentazione socialmente accettata, formalmente prescritta di uno stato desiderato dei ruoli, dei comportamenti, delle relazioni dei soggetti membri del sistema sociale. Esso copre una parte della realtà complessa, ma non tutta: la complessità di per sé sfugge a pretese di schematizzazione e controllo totali e definitive. Le norme giuridiche sono indispensabili per gestire la realtà complessa, ma da sole non bastano.

Quando ci si trova di fronte ad uno spazio o ad un oggetto normato, l'approccio giuridicamente corretto consiste nel rilevare eventuali margini di discrezionalità.

Davanti ad uno spazio libero, chi frequenta l'idea di autonomia come luogo dello spirito lo considera un'opportunità; al contrario, lo considera un problema.

Le norme rappresentano un dover essere formale, rigido, che non può corrispondere totalmente alla varietà e dinamicità del reale. Che per essere gestito adeguatamente richiede altri strumenti, di natura e con potenzialità diversa; non alternativi, ma complementari.

Le capacità relazionali sono strettamente personali, ed attengono alla problematica del "lavorare insieme", secondo la struttura della collegialità.

Il problema è costituito dallo sviluppo di prassi e comportamenti di collegialità "effettiva": difficile, ma necessaria.

Perchè il singolo insegnante non è autosufficiente rispetto al compito assegnatogli, che anche formalmente è di collaborare ad un progetto formativo di gruppo, di cui è titolare l'organo collegiale di cui è membro.

Perchè lo impone come imperativo etico il diritto dei discenti ad avere un servizio scolastico di qualità; diritto che la più recente dottrina costituzionale pone come finale, subordinando come strumentale ad esso il principio della libertà di insegnamento.

Perchè rappresenta un'esigenza funzionale imprescindibile per la qualità di un servizio come quello scolastico - unitario, cui concorrono contributi specialistici diversi; qualità che, in assenza di un coordinamento esplicito e strutturato di tali contributi, non può essere che casuale.

La collegialità effettiva tende a costruire significati condivisi e rappresentazioni coordinate dei bisogni degli studenti e delle conseguenti strategie formative; da cui derivano regole di comportamento professionale da ritenere convenzionalmente appropriate e da considerare come vincoli, in un equilibrio dinamico con gli irrinunciabili spazi di libertà del singolo docente.

Proprio perchè comporta regole e vincoli, la collegialità effettiva è difficile. E gli ostacoli attengono in modo specifico agli aspetti psico-relazionali del processo di comunicazione, potendo dar luogo a contrasti (sui contenuti) e conflitti (sulle relazioni), con esiti di volta in volta distruttivi (a somma zero), o costruttivi.

Emerge il convincimento comune che, in un approccio graduale alle tecniche di sviluppo della comunicazione e della collegialità, il miglior modo per imparare a lavorare insieme è provare davvero a lavorare insieme.

Infine, le nuove tecnologie (tipicamente informatiche) hanno nella scuola due specifici campi di applicazione: la gestione amministrativa, e l'insegnamento e la didattica.

Nell'ambito dell'insegnamento e della didattica, la constatazione di fondo è che, in ogni tempo, le tecnologie "ci sono", e non si possono eludere; ed influenzano in modo determinante da un lato la produzione, l'accumulazione e la distribuzione della conoscenza; dall'altro, lo "stile cognitivo", cioè il modo con cui ci si accosta ad essa.

E' inutile, sterile impegnarsi in battaglie di retroguardia per resistere alle tecnologie, ma non serve nemmeno rincorrere le mode e le novità; quanto piuttosto ragionare su cosa c'è dietro, quale filosofia le sorregge, quale scenario educativo determinano.

Per predisporre, ad esempio, a sfruttare appieno le potenzialità offerte dal passaggio dalla struttura logica sequenziale, rigida, chiusa di uno strumento didattico tradizionale quale il libro ad una reticolare, flessibile, aperta ed espandibile di uno strumento tecnologicamente nuovo come l'ipertesto.

Le nuove tecnologie vanno, dunque, analizzate e studiate, sia come sussidi per la formazione, sia come strumenti formativi in sé. L'analisi del loro valore formativo sottolinea e rafforza la concezione dell'insegnamento come attività di ricerca e sperimentazione.

Il quadro prospettato prefigura uno sviluppo evolutivo di tipo culturale da introdurre nella nostra scuola, orientato sui punti nodali intrecciati della autonomia, della complessità, della qualità e degli strumenti necessari per gestirli.

Valori formativi e continuità

Su di un piano di natura prospettica, si possono individuare due notazioni assolutamente decisive sotto il profilo della considerazione pedagogica: il ruolo dei valori e l'importanza dei protagonisti. Qualunque sia l'approccio impiegato, soltanto il fermo riferimento a questi due presupposti può fornire un terreno sicuro di appoggio per il ritrovamento di una corretta idea e pratica della scuola come luogo di esperienza formativa.

Le linee portanti di un discorso adeguato alla sostanza pedagogica della scuola sia sotto il profilo delle sue finalità, sia sotto quello delle sue esigenze funzionali, vengono così sinteticamente scandite.

- 1) E' assolutamente necessario affermare l'inevitabilità di una prospettiva valoriale dell'educazione e dimostrare poi la sua perfetta scolasticizzabilità: non si educa e non si insegna senza valori.
- 2) I nuovi grandi temi della pace, dell'ambiente, dell'interculturalità, dell'educazione politica, dell'autoformazione continua, dell'educazione al consumo, dell'educazione al tempo libero, dell'educazione al comportamento sessuale, dell'educazione alla circolazione internazionale, devono trovare posto in tutti i programmi ed in tutti gli itinerari formativi della nostra scuola.
- 3) E' indispensabile una grande concentrazione di energia e dedizione educativa proprio nell'istruzione secondaria, altrimenti il servizio alla qualità della vita intesa nella sua espansione futura resta privo del suo coronamento formativo.
- 4) Le richieste della qualità devono essere rispettate nei loro contenuti operativi e funzionali concreti e non soltanto conclamate in termini retorici (umanizzazione dell'ambiente scolastico).
- 5) I livelli di comprensione delle forme di educazione extrascolastica e le modalità della loro interazione con l'esperienza scolastica richiedono veri approfondimenti e competenze da sviluppare ben maggiori di quelli fin qui utilizzate.
- 6) E' assolutamente necessario sostenere nella nostra scuola la creazione di una vera cultura della formazione pedagogica in tutte le sue espressioni, scolastiche e non.

All'interno di questa visione, la pensabilità della nostra scuola si innesta su tre paradigmi sostanziali:

1. la non esaustività nei confronti del problema educativo;
2. la insopprimibilità nel quadro della civilizzazione umanizzante del soggetto;
3. la perfettibilità continua secondo parametri di coerenza ed affidabilità pedagogica.

La scuola non è tutta l'educazione, ma ne è sicuramente uno dei linguaggi ed essa, in quanto manufatto culturale, deve essere sottoposta a tutte le verifiche migliorative che l'analisi deontologica e funzionale può suggerire.

Una scuola per educare

Le condizioni che possono conferire alla nostra scuola il carattere di una vera comunità educativa vengono così sintetizzate.

- a) adesione leale (e nello stesso tempo interpretativa) alle linee pedagogico-didattiche stabilite nei documenti programmatici nazionali;
- b) possesso, da parte degli insegnanti, dei linguaggi e delle procedure relazionali ed educative fondamentali (capacità di accoglienza, competenza culturale, stimolazione intellettuale, risposta agli impegni educativi pubblici evidenti);
- c) rispetto e cooperazione fra gli adulti (noi docenti e genitori);
- d) autocontrollo ed oggettività valutativa;
- e) conduzione non formalistica ma basata sul principio della capacità di leadership di professionisti affidabili.

La nostra scuola tenterà di corrispondere a queste caratterizzazioni, differenziandosi sempre più dal modello alternativo della scuola burocratizzata.

Ma ogni risposta è valida nella misura in cui riesce a farsi ascoltare. Qui entra in gioco la capacità progettuale della scuola, che realizza la sua vera natura e struttura educativa soltanto ed in quanto riesce a dar luogo ad una "progettualità" che conferisce senso, spessore e credibilità ad una "programmazione". E' convinzione unanime che la caratteristica della progettualità emerge sulla base di alcune precise condizioni, che rimandano tutte al livello al quale in una scuola si pone l'interpretazione professionale del compito da parte dei docenti e del preside.

Si ritengono, pertanto, necessarie le seguenti essenziali sottolineature:

- a) comprensione approfondita, non di maniera ma argomentata, dei documenti nazionali di programmazione;
- b) capacità di collocare il compito e la funzione della nostra scuola in un preciso contesto di rilevazione dei problemi sociali, civili e morali nei quali si inquadra la "storia" dello sviluppo personale degli alunni.
- c) intenzione effettiva di mettere a disposizione degli alunni e degli altri insegnanti le proprie forze, capacità e competenze in forma di integrazione e di sostegno reciproco;
- d) disposizione all'autoverifica continua e alla riprogettazione dinamica.

Senza di questo si ritiene non possa esserci scuola come luogo pedagogico.

La scuola, infatti, va intesa e, soprattutto, praticata come occasione di formazione continua sia per gli alunni che per gli insegnanti, esercitandola come luogo nel quale l'umanità di ciascuno dei suoi abitanti viene perfezionata quotidianamente sia attraverso ciò che si apprende sia attraverso ciò che si vive.

Si individua una collocazione della nostra scuola in una dimensione che considera, realisticamente, lo scolastico e l'extrascolastico come due mondi entrambi pienamente legittimi e preziosi all'esperienza formativa del soggetto; la cui continuità e reciprocità è resa possibile a condizione che essi riescano a svolgere originalmente e senza reduplicazioni i propri linguaggi educativi (la scuola attraverso la riflessione, il distanziamento reattivo, l'acquisizione strumentale e alfabetica; l'extrascuola attraverso il completamento vitale e personale, il crescere storico effettivo) in modo da poterne mutuare le ricchezze e circoscrivere i limiti specifici.

Il nodo essenziale della unitarietà può essere controllato seguendo la regola del servizio alla persona ed alla sua progressiva conquista di libertà. Nessuna occupazione e nessun possesso, ma l'offerta controllata e controllabile di opportunità di crescita.

Ai valori connessi allo sviluppo intellettuale e culturale (educazione alla ragione, all'oggettività, alla critica) si connette, poi, il valore della scuola come comunità relazionale.

Emozione, conversazione, razionalità e linguaggio vengono a costituire una catena i cui anelli si connettono strettamente l'uno all'altro, e che conducono ad una chiara visione formativa di carattere interattivo vitale, in cui "ciò che lo studente sta imparando è il modo di vivere con qualcun altro".

Ciò che è centrale è l'apprendimento a vivere in trasformazione, vivendo assieme. Torna la grande consapevolezza che si impara ad essere esseri umani e che "tutti i domini del vivere, nel quale ci troviamo coinvolti, sono domini di apprendimento, poichè sono domini di trasformazione del vivere".

E il valore sovraordinante al quale la nostra scuola è interessata ad orientarsi è collegialmente identificato nel valore dell'autonomia.

Ma l'autonomia non si può porre come mera questione di efficienza in nome della produttività della singola istituzione scolastica.

La questione dell'autonomia rimanda al tema della libertà, in quanto possibilità di originalità, di proposizione e di autorealizzazione da parte delle soggettività, individuali e collettive, che abitano la scuola. E' lungo questa linea che si profila l'interazione che connette il principio dell'autonomia al tema del progetto di istituto.

Una scuola "autonoma", come intende essere la nostra, non può essere una scuola autocentrica o autosufficiente. L'autonomia va descritta, tradotta in caratteri obiettivamente riscontrabili, concretizzata in indicatori rilevabili di qualità.

L'autonomia consente di abbandonare l'ancoraggio ad una visione "burocratica" di ambiente decisionalmente spento, meccanicamente esecutivo, furbescamente elusivo e sfuggente ai doveri della verifica e del controllo ed abbracciare l'idea della scuola come organizzazione complessa, connotata dalla predominanza delle interpretazioni sulle esecuzioni e della deliberazione sulla mera applicatività.

E l'idea di progettualità estesa, che esprime quell'insieme di attribuzioni e di potenzialità effettive che consentono ad una scuola, nella specificità della sua collocazione e composizione, di avere un "volto" proprio ed una caratterizzazione non standardizzata, che si traduce in una distinguibilità di modi, esperienze e risultati, viene recepita come riferimento fondante da questo collegio docenti.

L'autonomia è la caratteristica di una scuola in quanto comunità educativa responsabile, che cura nell'allievo lo sviluppo coerente ed agito attraverso la sintonia organica dell'idealità e dell'esperienza.

In relazione al tema della continuità, questo collegio dei docenti ritiene che, essendo l'approccio psicopedagogico - contemporaneo caratterizzato dalla "sensibilità preferenziale" nei confronti dell'allievo rispetto a quella del contenuto (dal primato del programma al primato dell'allievo), sia necessario

affermare con chiarezza l'intendimento di dare attuazione all'idea che la vera continuità si realizza soltanto attraverso il controllo progettuale ed educativo della differenza. Non riuscendo a tradurre questa idea in tutti i linguaggi operativi conseguenti, non si farà molta strada. La mancata continuità, infatti, assume, fondamentalmente, l'aspetto di una incapacità diffusa di gestire correttamente tutti i vantaggi derivanti dalla differenza. Il diritto dell'alunno alla diversità, alla novità ed all'incontro con ulteriori apporti personali, purchè non significhi indifferenza per il suo passato, incomprensione per il suo presente e denegazione continua dell'apprendimento già consolidato, è assolutamente incontestabile.

Tali temi siano fonte di riflessione e confronto per il Collegio dei docenti e possano costituire i contenuti di riferimento per la progettazione e la programmazione dell'attività didattica – formativa di questo Liceo delle Scienze umane.