

## **Dalla testa ben fatta alle mani per fare.**

Un contributo alla discussione del documento – “LA BUONA SCUOLA”

Questo testo rappresenta una prima riflessione sul documento “La Buona Scuola” condotta da un gruppo di docenti e ricercatori del Dipartimento di Scienze dell’Educazione dell’Università di Bologna aderenti al Centro di Ricerca Educativa sulla Professionalità docente (CRESPI)<sup>1</sup>. Questo breve intervento vuole essere un primo contributo del gruppo di lavoro, con l’intento di partecipare al dibattito in essere attraverso alcune note e riflessioni specifiche.

La “Buona Scuola” ha senza dubbio alcuni punti che abbiamo condiviso ed apprezzato. Innanzitutto, il testo mette in luce le criticità del sistema del precariato scolastico, il cui contributo è assolutamente necessario al funzionamento della scuola, fin dai primi giorni di apertura di sezioni e classi. A questo annoso problema il governo cerca di dare una soluzione non provvisoria e temporanea (agendo in modo poco chiaro sulle graduatorie) ma organica e definitiva, di fatto annunciando lo svuotamento delle graduatorie ad esaurimento ancora in essere (GAE) ed un intervento significativo anche su quelle di II fascia.

Un secondo punto di grande interesse del documento consiste nel fatto di puntare l’attenzione sul mondo della formazione secondaria ed in particolar modo su quello della formazione tecnica e professionale tentando di individuare strategie e strumenti per una riforma complessiva, che valorizzi i rapporti con il territorio e con le imprese. Questo secondo asse del documento è, nel testo, saldamente connesso al primo. La Questione Docente infatti può essere considerata il nucleo fondante del testo, chiamando in causa contributi più di natura amministrativa e sindacale che pedagogica e didattica.

Il nostro contributo, però, non vuole orientarsi a questa analisi, peraltro già svolta e sviscerata in ricchi interventi presenti nelle sedi di discussione telematica. Intendiamo piuttosto orientarci alla ricerca delle visioni ed ai valori che ci sembrano sottendere il documento.

Rispetto a questo, ci si sarebbe aspettati che la “BUONA SCUOLA” prevedesse una introduzione, un preambolo, nel quale venisse analizzato (anche sinteticamente) il

---

<sup>1</sup> Fanno parte del gruppo di studio Lucia Balduzzi, Ivana Bolognesi, Angela Chiantera, Emanuela Cocever, Mirella D’Ascenzo, Arianna Lazzari, Elena Pacetti, Chiara Panciroli, Patrizia Sandri, Michela Schenetti, Dario Tuorto. Il documento è stato redatto da Lucia Balduzzi.

contesto politico, sociale e culturale dal quale le scelte politiche prendevano le mosse. Una introduzione di questo tipo, che individua e tratteggia l'orizzonte politico e che 'posiziona' la lettura entro un orizzonte di senso anche culturale, di solito è presente sia nei documenti internazionali (prodotti in sede europea e locale) sia in quelli nazionali (ad esempio, è presente nel documento che raccoglie le 100 proposte della Confindustria, "Education per la crescita", così come nel più recente documento prodotto dalla conferenza delle regioni e delle province). La lettura di queste introduzioni di norma permette di comprendere a quale idea di società si stia facendo riferimento, quale il fine dell'educazione, quale il profilo dell'allievo piuttosto che degli allievi, quale l'orizzonte culturale che si intende promuovere. Nella Buona Scuola, invece, non è presente alcuna cornice che espliciti panorama e visioni; ciascun lettore deve perciò procedere alla propria ricerca di queste indicazioni tramite una lettura trasversale del documento intero. Nel nostro gruppo abbiamo scelto di procedere in questo livello di analisi, cercando di restituire un contesto valoriale ad un documento che, ci pare intenzionalmente, sembra non prendere alcuna posizione in tal senso.

Il primo tema affrontato, centrale per l'interpretazione in chiave politica del documento e per la contestualizzazione delle possibili azioni che ne conseguiranno, è relativo al rapporto scuola-società. Ci si chiede, in sostanza, per quale società è pensata la Buona Scuola, quale funzione le viene affidata, in una prospettiva sociale? A nostro avviso, è evidente che nel documento prevale l'immagine di una scuola orientata prevalentemente alla preparazione dei soggetti al mondo produttivo.

La sua funzione universale e di riduzione delle disuguaglianze cede il passo alla preparazione al mondo del lavoro e alla valorizzazione delle eccellenze

Non è un caso che nel documento le parole DEMOCRAZIA e CITTADINANZA appaiano una sola volta, che non compaia mai il termine CITTADINO, ma solo il suo plurale, CITTADINI (16 volte menzionato), che nella maggioranza dei casi venga declinato con l'accezione di parte produttiva della società cui spetta ora l'onere di contribuire finanziariamente o materialmente al sistema scuola, ora l'onore del controllo del rendimento del proprio 'investimento' sociale, questa volta in qualità esclusivamente privata.

Ancora, nel testo non compaiono mai i termini UGUAGLIANZA o DISUGUAGLIANZA; compare 6 volte quello di inclusione, ma solo in tre casi ci si riferisce all'INCLUSIONE SOCIALE.

Quando appare, raramente, il termine ESCLUSIONE esso ha come soggetti i docenti (esclusione dalle graduatorie), mai i discenti. Nella Buona Scuola mancano all'appello

altre parole oggi importanti e particolarmente significative, quali POVERTA' ed EMARGINAZIONE.

Allora, quale la funzione della scuola?

Nello prospettiva che emerge dalla nostra lettura, la scuola tende a recuperare la propria dimensione ISTRUTTIVA *versus* quella EDUCATIVA. Nel documento, infatti, la parola EDUCAZIONE viene utilizzata 37 volte in modo pertinente (su 42) ma con ben 17 di queste ci si riferisce ad ambiti disciplinari (educazione motoria, musicale, artistica, ...); 9 volte è presente come aggettivo riferito alla progettualità o alle pratiche (es. progetto educativo, ...) ed una sola volta il documento la prevede nei termini di VALORE EDUCATIVO della scuola. Al contrario, il valore ISTRUTTIVO della scuola è richiamato 8 volte.

In sintesi, rispetto a questo primo punto, ci sembrano che siano fin troppo assenti i riferimenti al ruolo della scuola nel promuovere equità, coesione sociale e cittadinanza attiva, valori e principi più volte citati come cardine dei sistemi scolastici in ambito europeo.

Proviamo, per esempio, ad analizzare il documento *Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (2009/C 119/02)*; esso prevede quattro Obiettivi strategici orientati, il titolo lo dichiara, alla qualificazione. I tre obiettivi strategici – il primo “Fare in modo che l'apprendimento permanente e la mobilità divengano una realtà”; il secondo “Migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione e della formazione” ed il terzo “Incoraggiare la creatività e l'innovazione, compresa l'imprenditorialità - pongono l'accento sulla necessità di strutturare percorsi formativi di qualità, atti a potenziare l'occupabilità e la mobilità dei cittadini per tutto l'arco della loro vita, puntando anche sulla formazioni iniziale ed in servizio degli insegnanti. Al contempo, l'obiettivo 3, “Promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva”, pone in luce la necessità inserire tutte le azioni istruttive e formative in un tessuto sociale che preveda la possibilità per tutti i cittadini di fruire dell'offerta formativa e precisa che ciò può avvenire solo se si prevedono altresì azioni indirizzate a colmare lo svantaggio e l'esclusione sociale. L'obiettivo strategico 3 infatti recita:

<<Le politiche d'istruzione e di formazione devono fare in modo che tutti i cittadini, quali che siano le loro circostanze personali, sociali o economiche, siano in grado di acquisire, aggiornare e sviluppare lungo tutto l'arco della vita le loro competenze professionali e le competenze essenziali necessarie per favorire la loro occupabilità e l'approfondimento della loro formazione, la cittadinanza attiva e il dialogo interculturale. Lo svantaggio educativo dovrebbe essere

affrontato fornendo un'istruzione della prima infanzia di qualità elevata e un sostegno mirato, promuovendo un'istruzione inclusiva. I sistemi di istruzione e di formazione dovrebbero mirare ad assicurare che tutti i discenti, compresi quelli che provengono da un ambiente svantaggiato o con bisogni specifici e i migranti, completino la loro istruzione, anche, se del caso, attraverso le scuole della seconda opportunità e l'offerta di apprendimento maggiormente personalizzato. Dando a tutti i giovani i mezzi per interagire positivamente con altri giovani provenienti da diversi contesti, l'istruzione dovrebbe favorire le competenze interculturali, i valori democratici e il rispetto dei diritti fondamentali e dell'ambiente nonché combattere tutte le forme di discriminazione.>>

Il secondo punto rispetto al quale si è orientata la nostra analisi richiama il livello dei saperi, illustrati soprattutto nel paragrafo 4 della Buona Scuola, paragrafo che si intitola <<Ripensare ciò che si impara a scuola>>.

La premessa a questa sezione del documento sostiene l'analisi finora condotta: i curricula vanno ridisegnati partendo dalle <<sollecitazioni, sempre più urgenti, che provengono dal mondo dell'impresa e delle comunità territoriali>>. Bene, la risposta che segue nel documento è abbastanza sconcertante: l'Italia è luogo della cultura e del manifatturiero di qualità; di qui l'implementazione di un curriculum che potrebbe essere riassunto nel motto di Giovenale <<mens sana in corpore sano>>. Ecco allora che la valorizzazione del patrimonio culturale si concretizza nell'implementazione oraria di alcune discipline umanistiche quali l'educazione artistica e musicale, controbilanciate da un apporto dell'educazione motoria e, per supportare il Made in Italy, dallo studio intensive delle lingue straniere e delle tecnologie informatiche. Nulla di nuovo rispetto alle famose tre I (inglese, impresa e informatica) che già Berlusconi aveva proposto in tempi recenti come motore di svecchiamento della scuola. Se da un lato ci troviamo concordi nel supportare l'implementazione dello studio delle discipline artistiche, connesse anche con il patrimonio (ma allora perché non anche la letteratura, o il teatro?) così come delle lingue straniere, rileviamo due rischi in questa proposta: quello della FRAMMENTARIETA' e quello dell'ESCLUSIVITA'.

Frammentario, infatti, rischia di essere un curriculum che non si sviluppa a partire da una prospettiva che vede al centro l'alunno, il suo sviluppo globale e questo in relazione al contesto sociale che lo circonda e che non può esaurirsi solo nel mondo del lavoro e dell'impresa. Nel documento del 16 ottobre prodotto dalla conferenza delle regioni e delle province autonome dal titolo <<Per un contributo al dibattito su la Buona Scuola>> ciò appare evidente, soprattutto se

si analizzano gli esempi delle esperienze significative presenti in allegato al documento.

Abbiamo anche evidenziato il rischio dell'Esclusività riferendoci sia al caso delle lingue straniere sia a quello delle nuove tecnologie. In entrambi i casi, il documento veicola non tanto all'apprendimento di una pluralità di linguaggi quanto piuttosto all'adeguamento a quelli dominanti: l'inglese e il coding, le lingue del mercato globale e della comunicazione globale, con tutti i rischi che questo comporti poi il veicolare non solo l'acquisizione massificata strumentale ma anche quella di un pensiero omologato ed omologante. Ciò si evince in particolare da quanto viene affermato rispetto all'insegnamento dell'inglese, visto solo come strumento veicolare di contenuti pratici, ristretto al solo ambito lavorativo; spogliato, quindi, delle potenzialità di strumento culturale e di costruzione del pensiero che ogni lingua porta con sé. Che dire poi dell'ingenuità dell'affermazione secondo cui l'apprendimento sarebbe facilitato dall'anticipazione (alla scuola dell'infanzia) del suo insegnamento: precocizzare qualsiasi apprendimento non ne garantisce la qualità. Sono le buone insegnanti e le loro buone pratiche che permettono ai bambini di capire perché e come imparare a usare un'altra lingua; ma quanto indicato dal documento definisce, ancora una volta, solo la meta finale senza definire con serietà i modi e le condizioni in cui questo potrebbe avvenire

Per quanto più volte nel documento si faccia riferimento alla necessità di formare al pensiero /spirito critico (5 volte), sembra piuttosto che la proposta di intervento curricolare orienti il passaggio tra l'immagine moreniana a noi cara della "Testa ben fatta" ad una più pragmatica di "mani per fare" (citate ben 5 volte nell'accezione del fare con le proprie mani).

Un altro rischio è quello della SUPERFICIALITA'. La proposta di una maggiore diffusione della storia dell'arte e del disegno è posta in modo strumentale, per diffondere una generica creatività e un senso quasi immediato di bellezza.

Un'esperienza, invece che, secondo un approccio pedagogico-didattico, deve collocare le arti e il patrimonio culturale dentro a dimensioni educative irrinunciabili di natura intellettuale, relazionale-emotiva, etica ed estetica. Queste dimensioni sono alla base di una conoscenza approfondita degli alfabeti fondamentali, per sviluppare un pensiero divergente, capace di esprimere interpretazioni originali, in linea con un senso diffuso di bellezza.

Come ultimo punto vorrei portare l'attenzione ad una grande esclusa da questo documento: la scuola dell'infanzia.

Quando essa appare nella Buona Scuola la si nomina soprattutto come luogo nel quale intervenire per inserirvi, in un'ottica quasi anticipataria, gli ambiti disciplinari ritenuti emergenti e più importanti in vista degli apprendimenti futuri, a partire dalla lingua inglese.

Il continuo anticipare al livello scolastico precedente contenuti fino a poco prima trattati nel livello successivo sembra essere la soluzione per colmare quei gap educativi che minano alla base una scuola che si vorrebbe di qualità.

È un peccato, perché la scuola dell'infanzia italiana, così come più in generale i servizi per la prima infanzia, sono stati a lungo all'avanguardia in Europa e nel mondo. La Germania, che ha previsto di recente la possibilità di un posto nido per tutti gli aventi diritto, ha elaborato un curriculum, il cosiddetto "Curricolo di Berlino", che viene oggi considerato assolutamente innovativo sul piano pedagogico e didattico. A ben vedere, quel documento ha molti punti in comune con gli "Orientamenti della scuola dell'infanzia" del '91 che sono stati un documento di indirizzo anche per il nido d'infanzia. L'importanza di un sistema di servizi per le scuole per la prima infanzia in un'ottica inclusiva, di contrasto alla povertà e all'abbandono scolastico sono temi riconosciuti a livello europeo, come già richiamato con l'obiettivo 3 della Direttiva Europea citata, e ripresi in un documento in via d'approvazione, *Proposal for principals of a Quality framework for Earlychildhood Education and Care* che si preannuncia particolarmente innovativo non solo per i contenuti che presenta ma soprattutto per il loro ancoraggio alle evidenze della ricerca più avanzata. Per questo ci si sarebbe aspettati una valorizzazione di questo settore, puntando anche sull'inclusione dei percorsi 0-3 nel sistema scolastico nazionale, magari per rafforzare i percorsi di continuità educativa o per sperimentare nuove modalità di formazione in servizio in un'ottica formativa.

Rimane il fatto che il documento ha il grande pregio di riportare l'attenzione sul mondo della scuola, soprattutto se si terrà fede alla natura partecipativa della proposta, nella speranza che i diversi contributi che stanno emergendo nelle differenti sedi di discussione possano essere di supporto ad un percorso di investimenti e riqualificazione oggi più che mai necessario.