

INTERVISTA A GIOVANNI CAMPANA SU "L'INSEGNANTE TUTOR NELLA SCUOLA PRIMARIA"

a cura di Alessandra Cenerini 10 ottobre 2003

dal sito dell'Associazione Docenti Italiani del 22/10/2003

A.C.

E' interessante e utile per noi conoscere il tuo giudizio sul contestato "insegnante tutor" introdotto dai commi 5 e 6 dell'art.7 dello "Schema di decreto legislativo concernente la definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, ai sensi della legge 28 marzo 2003, n.53" varato dal Consiglio dei Ministri il 12 settembre 2003. Interessante e utile, dicevo, perché conosciamo la tua lunga e feconda esperienza di direzione di scuole del primo ciclo, il tuo convinto e insieme critico sostegno all'autonomia scolastica, i tuoi studi e il tuo lavoro sugli stili di vita e sui bisogni dei bambini e degli adolescenti di oggi, la tua guida attenta e "discreta" nei confronti degli insegnanti delle tue scuole.

Per approfondire meglio alcuni aspetti dividerei, se sei d'accordo, l'intervista in due parti.

Nella prima vorrei trattare della "questione in sé", capire, cioè, se la figura e la funzione dell'insegnante "prevalente" può essere utile ed efficace nell'organizzazione scolastica, o al contrario inutile e dannosa.

Nella seconda parte vorrei discutere se sia legittimo e produttivo che in regime di autonomia una legge dello stato si arroghi ancora il compito di intervenire sull'organizzazione della scuola, come è nel caso presente.

G.C.

D'accordo, partiamo allora dalla prima questione, dalla figura in sé del "docente tutor". Io credo che non sia possibile esprimere un giudizio univoco sulla funzione dell'"insegnante prevalente". Non ci sono motivi decisivi per il sì o per il no. Ci sono contemporaneamente dei pro e dei contro, che se vuoi posso provare ad elencare.

A. C.

Ti ringrazio, quello che ci aspettiamo da te è un'analisi articolata del problema, non certo un "giudizio finale".

G.C.

In estrema sintesi :

1. Il bambino di 6-7 anni, per non dire quello di cinque, è un'unità ancora relativamente poco differenziata. Avere molte figure di riferimento può richiedere un'articolazione della personalità abbastanza flessibile, agile, rapida, il che potrebbe risultare in diversi casi una pretesa eccessiva. Naturalmente due o tre insegnanti non significano molte figure di riferimento. Tuttavia, in linea di principio, un buon numero di bambini può essere favorito dall'aver a riferimento una sola figura fondamentale di docente, anziché due o tre o più (se si considerano anche le/i docenti di inglese, religione, sostegno, ecc.). Più tardi, il riferimento a più figure diventerà invece un'esigenza profonda, in corrispondenza dell'aumento di complessità della personalità del bambino

2. Dall'altro lato va considerato il fatto che, per i docenti, operare in due o in tre (soprattutto in coppia) rappresenta un importante vincolo di collaborazione, di trasferimento reciproco di ric-

chezza professionale e personale, una garanzia di maggiore effettività della programmazione e di strutturazione del percorso didattico ed educativo, uno stimolo a immaginare insieme iniziative per la classe, ecc.. Insomma: la compagnia di un collega costituisce una "limitazione produttiva", un vincolo fertilissimo. Non solo: si sono create in questi decenni delle prassi ricche di risultati. E, come saggiamente si usa dire, quel che funziona non si cambia.

A.C.

A sostegno dell'attuale organizzazione, c'è anche un'altra argomentazione. Il "modulo" favorirebbe una maggiore specializzazione e una migliore preparazione degli insegnanti, rispetto a quella dell'insegnante "tuttologo", come viene spesso definito in modo dispregiativo l'antico maestro.

G.C.

Sì, è un'affermazione molto comune, ma non è nemmeno la questione centrale, tanto che la vecchia legge prevedeva che gli insegnanti non si fossilizzassero nell'insegnamento in una delle aree, ma cambiassero di tanto in tanto per mantenere una professionalità più piena.

A. C.

Ritornando alla questione della "collegialità", sembrerebbe, da come ti sei espresso, che la collaborazione fra i diversi docenti della classe sia un dato acquisito, e non presenti invece anche situazioni, come avviene nella secondaria, di collegialità solo apparente e formale.

G.C.

Naturalmente, può accadere, eccome, che i docenti della classe non leghino, e che quindi la collegialità sia solo sulla carta. Ma anche la soluzione dell'insegnante prevalente presenta dei rischi, voglio dire, per essere chiaro fino in fondo, che in molte situazioni il "doppio pilota" costituisce una qualche garanzia in più. D'altra parte non mi sento nemmeno di sostenere che l'insegnante prevalente operi in solitudine e in condizione di assenza di collegialità. Continua infatti a lavorare con gli altri colleghi della classe e della scuola. E non è affatto detto che gli stimoli debbano mancare o che debba – come si dice – chiudersi nel suo guscio.

A. C.

Se interpreto bene il tuo pensiero l'insegnante tutor presenta vantaggi e svantaggi che probabilmente dovrebbero essere verificati e calibrati scuola per scuola, a seconda delle situazioni, del personale umano che ci si trova di fronte, delle esperienze fatte ecc..

G.C.

Esattamente. Si possono trovare molti argomenti a favore dell'una o dell'altra soluzione, mentre si potrebbero accettare scommesse sull'impossibilità di trovare qualche argomento decisivo per l'una o per l'altra. Onestamente, non si capisce come il ministero si sia sentito in grado di fare questa scommessa.

A. C.

Lo si capisce se si considerano motivi di tutt'altra natura, la prospettiva cioè, non immediata ma prossima, di ridurre l'organico. Non vi è dubbio che questo sia il solo vero motivo, ma anche se l'obiettivo di contenere gli organici entro i valori medi europei fosse condivisibile, questo non giustificerebbe mai una tale invasione dell'amministrazione centrale nel campo dell'autonomia organizzativa delle scuole. E veniamo allora alla seconda questione, quella che ci sta più a cuore. In Italia abbiamo una delle leggi più avanzate sull'autonomia scolastica, eppure siamo uno dei Paesi dove il centralismo domina ancora incontrastato e l'autonomia sostanziale non ha ancora avuto possibilità di decollare. Questa decisione di stabilire per legge l'organizzazione del lavoro dei docenti della scuola primaria è una dimostrazione eclatante, a

nostro avviso, dell'incapacità o peggio ancora della mancanza di volontà di fare decollare l'autonomia scolastica, in una fase in cui invece è addirittura assurda a norma costituzionale.

G.C.

Tu sai bene, poichè tante volte ne abbiamo discusso, che io sono un convintissimo sostenitore dell'autonomia scolastica, ma anche uno dei più critici nei confronti dei modi in cui questa riforma sta realizzandosi. E veniamo al caso che stiamo discutendo. Mi chiedo: come può conciliarsi l'imposizione dal centro di una delle possibili soluzioni con la lettera e con la natura stessa e il fine della legge sull'autonomia scolastica:

D.P.R. 275/99 art.5, comma 1: "Le istituzioni scolastiche adottano, anche per quanto riguarda l'impiego dei docenti, ogni modalità organizzativa che sia espressione di libertà progettuali...", e comma 4: "In ciascuna istituzione scolastica le modalità di impiego dei docenti possono essere diversificate nelle varie classi e sezioni in funzione delle eventuali differenziazioni nelle scelte metodologiche ed organizzative adottate nel piano dell'offerta formativa".

Questo dice la legge, ma il problema vero non è la questione di legittimità. È che se la scuola non è responsabile delle sue scelte, chi risponderà dei risultati? Se in una scuola si formasse un alto grado di condivisione sui vantaggi della formula opposta a quella preferita dal ministero, siamo proprio convinti che a farle percorrere la strada non voluta si otterrebbero comunque risultati migliori che a lasciarla seguire la sua propria scelta?

A. C.

Vuoi dire che se docenti e dirigenti fossero obbligati ad assumere un'organizzazione del lavoro e delle metodologie imposte dal ministero, tenderebbero poi a considerarsi comunque assolti rispetto ai risultati, grazie all'adempiuta conformità delle procedure.

G.C.

Esattamente. L'ottica del ministero nel voler imporre la sua visione su questo punto (a mio avviso arbitrariamente, vista la norma sopra citata) risponde alla domanda: come deve funzionare la scuola per produrre buoni risultati? Ebbene: quello che si è ormai capito da tempo e che ispirò la riforma della pubblica amministrazione del '93 (il famoso dlgs. n. 29 del '93, del ministro Sabino Cassese, oggi ripreso e modificato nel dlgs. 165/2001) è che questa domanda è sbagliata. La domanda corretta è: quali sono i risultati che deve produrre la scuola e come si fa a renderla sensibile ai propri risultati? Ciò che serve cioè è stabilire quali sono i risultati che la scuola deve garantire, valutarli, ma assegnare alla scuola la totale responsabilità di autoregolarsi in funzione di quei risultati. Dalla logica eteronoma del controllo centrale dei processi occorre passare a quella dell'autoregolazione in vista dei risultati, che è la logica dell'autonomia. Insomma, o si vincola il prodotto – e allora si lasciano libere le procedure; o si mantiene il controllo delle procedure - e allora il prodotto sarà quello che sarà. Non si può pretendere di avere il controllo dei processi e fissare anche i vincoli di prodotto.

E poichè questa è tuttora l'ambigua e contraddittoria logica in cui ci si muove, l'antica malattia del centralismo non è affatto sparita dalla scuola. E la scuola, chiamata ancora a rispondere della conformità dei processi, tende ad essere sostanzialmente indifferente ai risultati. Non nel senso che non si dia pena per quello che non va, ma nel senso che, quali che siano i risultati, essa non muta. Non si autoregola in funzione del miglioramento.

A. C.

Molti hanno sostenuto e contrabbandato l'autonomia come competizione fra scuole, tu imposti il problema in termini completamente diversi, mi pare

G.C.

E' così. Molti hanno collocato il cuore dell'autonomia scolastica nella competizione. E invece il cuore dell'autonomia è la sensibilizzazione delle scuole alle aspettative della società così come essa è concretamente rappresentata dalla propria utenza. Di questo si tratta, non tanto di

standard. Le scuole, infatti – ad esempio i dirigenti scolastici – continuano a sentirsi a posto quando sono a posto con lo Stato/governo, non quando sono a posto con la Società/utenza. L'introduzione degli standard non muterà questo quadro.

A. C.

Come allora rendere la scuola sensibile ai risultati della propria azione?

G.C.

Non certo dandole o negandole il maestro prevalente. La scuola diventerà sensibile ai risultati della propria azione educativa e didattica quando si imporranno in modo forte, nuovo, chiaro grandi aspettative condivise - anche per l'opera di singole personalità e di movimenti capaci di porle in modo autorevole e credibile. Aspettative che creino una tensione comune all'interno della scuola e della società.

Per la verità non mancano nella scuola tensioni autentiche e un rapporto vivo con l'utenza: finché la scuola sarà un luogo di bambini e ragazzi e finché gli insegnanti saranno coloro che guai a chi gli tocca la classe, queste tensioni non verranno meno. La scuola è eminentemente luogo di vita, oggi come e più di ieri, ma non sempre le evidenze sono riconosciute, anzi, spesso sono proprio ciò che non si riesce a vedere: e questa è un'evidenza assoluta.

Così, si ha a volte l'impressione che la sfiducia nella scuola venga proprio da chi vuole insegnarle come dev'essere: ricordiamo un ministro che – con tutti i suoi meriti - dette l'impressione di rivolgersi agli studenti più che agli insegnanti e uno che sceglie una comunità privata, San Patrignano, per discutere con quaranta ministri europei di dispersione scolastica e di disagio giovanile.

Aspettiamo ancora qualcuno che creda nella scuola al punto da renderla sensibile ai propri risultati.

A. C.

Grazie Giovanni, per la passione e la lucidità con la quale hai ancora una volta difeso l'autonomia della scuola ed espresso fiducia in chi ci lavora.