

I MISTERI DEL FUTURO INSEGNANTE

di Renza Bertuzzi, Bari 26 Aprile 2004

Trovo particolarmente felice ed indovinato il titolo che i colleghi di Bari hanno voluto dare alla mia relazione .

Mi riferisco, naturalmente, alla scelta del termine "mistero" per indicare fisionomia e funzione del docente, non ancora rese esplicite, ma anzi quasi occultate o *rivelate* attraverso indizi, segnali che richiedono una interpretazione.

Del resto, tutta l' ultima riforma della Scuola (Legge 53/2003) è stata caratterizzata dal fenomeno della *lenta rivelazione*. Una sorta di gioco della Caccia al Tesoro, dove gli indizi vengono svelati a poco a poco, per mantenere alta la tensione ludica.

Non diversamente aveva proceduto la precedente riforma (legge 30/2000), anch' essa svelando le parti del "mosaico", un poco alla volta.

Comune ad entrambe, inoltre, anche l'idea che sia opportuno non dichiarare gli obiettivi veri delle rispettive riforme e che quindi occorra dissimularli, occultandoli alla comprensione razionale.

Per questo, di fronte ad entrambe le riforme, l' impegno più importante dei docenti si è indirizzato a cercare il nesso logico (spesso difficilmente identificabile) tra le premesse e le azioni conseguenti, tra le cause e gli effetti dichiarati.

In sostanza, una scoperta dei "misteri" .

Anche oggi, dunque, si tratta di portare alla luce della comprensione razionale un "mistero". Come dovrà essere il futuro insegnante? E, ovviamente, considerato che i processi di mutazione storica e sociale sono particolarmente rapidi, quando parliamo del "futuro"-ahinoi- parliamo già dell' oggi.

Cerchiamo dunque di rappresentare gli indizi e le prove certe che tenteranno di tracciare il nuovo modo di essere insegnante nella nuova Scuola, un modo assai poco convincente, se non inquietante.

Prima di cominciare il nostro itinerario, è necessario ribadire un dato molto importante : il futuro insegnante non è nato oggi, ma viene da lontano.

La maggior parte delle norme " responsabili" di questa metamorfosi sono patrimonio della scelta a favore del decentramento e dell' autonomia scolastica, voluta dal precedente governo.

Ma, per comprendere i mutamenti, occorre avere chiare la fisionomia e l' azione del "vecchio" tipo di docente.

E per farlo, partiamo, ancora una volta, dalla Costituzione invariata, da quell' articolo 33"che, sancendo la " libertà d' insegnamento", ha poi determinato la funzione istituzionale della Scuola, come luogo in cui le giovani generazioni vengono formate.

La libertà d' insegnamento è intesa come "*libertà da* pressioni o intromissioni da parte di altri soggetti", in primo luogo lo Stato, ma più concretamente le autorità scolastiche.

Tale libertà si sostanzia nella possibilità, per l'insegnante, di esercitare la sua funzione in conformità alle proprie convinzioni in ordine alle discipline che insegna, senza essere condizionato né da una verità ufficiale alla quale adeguarsi, né da una dottrina, *elaborata in altra sede e elevata a dogma*, da riferire agli studenti.

In questo senso, il 1° comma dell'art. 33 della Costituzione viene visto come volto a salvaguardare il docente dalla possibilità che lo Stato gli imponga una "dottrina ufficiale" da trasmettere ai discenti. Si tratta di un punto particolarmente sottolineato dagli studiosi, anche sulla scia di quanto emerso nel corso del dibattito in sede di Assemblea Costituente (cfr. *Atti Assemblea Costituente*, vol. IV, p. 3146 e SS.)

In assenza (voluta) di una scienza e di una coscienza di Stato, la libertà di insegnamento mira a garantire la libertà del docente, per se stesso, come libertà di manifestare il proprio "sapere" nella scuola.

La predisposizione ministeriale dei programmi di insegnamento per i vari ordini di scuola tocca soltanto l'aspetto oggettivo dell'insegnamento e non quello qualitativo relativo alle concrete modalità con cui l'insegnante svolgerà i programmi (cfr. Caretti-De Siervo, *Istituzioni di Diritto Pubblico*, p. 570).

E' vero che egli è professionista in senso etico e non giuridico, poiché in una scuola di Stato si trova nella condizione di pubblico dipendente, collegato all'Amministrazione da un rapporto gerarchico, per ciò che attiene agli aspetti organizzativi; di direzione e controllo per l'aspetto tecnico della sua prestazione; ma, in ogni caso e comunque, egli è *indipendente* per gli aspetti culturali ed ideologici dell' insegnamento (A. Mura, *La Scuola della Repubblica*, pag. 117).

Partiamo proprio da qui, dal fatto che il docente deve essere indipendente per gli aspetti culturali ed ideologici dell' insegnamento, per iniziare una riflessione, se vogliamo empirica, ma abbastanza realistica.

Mentre oggi il *programma* è considerato la causa di tutti i mali, fino a poco tempo fa, i contenuti culturali venivano, nella Scuola, trasmessi proprio attraverso il *programma* il quale produceva, nella pratica dell' insegnamento, *le didattiche*.

In sostanza, ogni attività disciplinare riusciva a generare modi diversi per il proprio insegnamento. Un esempio classico della pluralità dei metodi si riferisce a quelli per l' insegnamento della lettura e della scrittura: dal metodo analitico a quello globale, a quello misto e così via.

Ora, è vero che sui metodi si coagulavano discussioni anche accese, ma, proprio per questo, è indubbio che essi rappresentassero occasioni di scambio culturale tra i docenti, di incontro di idee, e di possibilità di conoscenza delle diversità.

Possiamo affermare con certezza che quegli scambi fossero una sicura manifestazione di ciò che più sopra abbiamo chiamato "libertà di".

E da quella libertà discendeva inevitabilmente un protagonismo dei docenti, una soggettività responsabile che trovava un suo limite ed un suo stimolo proprio nella relazione intellettuale con gli altri colleghi.

Perché i *metodi* erano una garanzia? Possiamo assimilare il metodo allo stile (di vita, di scrittura) e, come ha detto un famoso poeta francese, *lo stile è un modo di essere*. Si può sostenere che esso rispecchi la parte più profonda della personalità umana e culturale tanto da fungere da *rappresentazione* delle persone. L' autenticità delle persone deriva proprio dalla possibilità e dalla scelta di non tradire il proprio stile. Similmente, il metodo didattico - ovvero la manifestazione della libertà d' insegnamento - deve connaturarsi ai docenti, deve essere da essi ritenuto convincente e valido, se così non è, sarà l' efficacia dell' insegnamento a perderci. E con essa, prima di tutti gli studenti.

Come sono le cose, oggi, che il curriculum ha sostituito il programma?

Intanto, ricordiamo che l' introduzione del curriculum è stata accompagnata dalla dichiarazione che esso rappresentasse un' occasione di libertà per i docenti. L' enfasi retorica è iniziata dalla Riforma di Berlinguer, quando il curriculum è stato divulgato come un segnale di tempi nuovi, una sconfitta dei tempi bui, caratterizzati, appunto dal *programma*.

Era veramente così ? In verità , come si diceva prima, la prassi comunicativa delle riforme è sembrata più incentrata sulla dissimulazione, piuttosto che sulla franchezza , così piano , piano ci si è accorti che la libertà delle didattiche diventava una sorta di bel sogno del passato.

Vediamo come è successo.

La **Riforma dell' Autonomia** trova la propria carta d' identità nel Decreto 275 dell' 8 marzo 2003, il quale disegna la nuova scuola del Curricolo in cui al Ministero della Pubblica Istruzione spetta definire:

- a) gli obiettivi generali del processo formativo;
- b) gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni;
- c) le discipline e le attività costituenti la quota nazionale dei curricula e il relativo monte ore annuale; (DPR . 275, capo III, art. 8, comma 1)

Troviamo qui, gli OSA (Obiettivi Specifici di Apprendimento) di cui abbiamo già sentito nelle indicazioni per la scuola di base per la secondaria di primo grado con il Decreto applicativo della Legge 53/2003.

Mentre le scuole hanno questi compiti:

1. Le istituzioni scolastiche, nel rispetto della libertà di insegnamento, della libertà di scelta educativa delle famiglie e delle finalità generali del sistema, a norma dell'articolo 8 concretizzano gli obiettivi nazionali in percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni, riconoscono e valorizzano le diversità, promuovono le potenzialità di ciascuno adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo.
2. Nell'esercizio dell'autonomia didattica le istituzioni scolastiche regolano i tempi dell'insegnamento e dello svolgimento delle singole discipline e attività nel modo più adeguato al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento degli alunni (DPR 275, capo II, art. 4)
4. La determinazione del curriculum tiene conto delle diverse esigenze formative degli alunni concretamente rilevate, della necessità di garantire efficaci azioni di continuità e di orientamento, delle esigenze e delle attese espresse dalle famiglie, dagli Enti locali, dai contesti sociali, culturali ed economici del territorio. Agli studenti e alle famiglie possono essere offerte possibilità di opzione.(DPR. 275, titolo III, art.8, comma 4)
6. L'adozione di nuove scelte curriculari o la variazione di scelte già effettuate deve tenere conto delle attese degli studenti e delle famiglie in rapporto alla conclusione del corso di studi prescelto.

A questo decreto si sono ispirati gli estensori della nuova legge , per cui il risultato dal combinato disposto delle legge precedenti e attuali è il seguente che traiamo da " Legge 53: una lettura ragionata" analisi puntuale a cura di Serafina Gnech, che si trova sul sito del Centro studi (www.gildacentrostudi.it)

*"Gli allegati A, B, C (rispettivamente per la scuola dell'infanzia, la scuola primaria e la scuola secondaria di 1° grado) [della Legge 53/2003, ndr] fissano gli **Obiettivi generali del processo formativo** condotto dal segmento di scuola. La scuola secondaria di 1°grado, ad esempio, deve essere la scuola "dell'educazione integrale della persona", la scuola che "colloca nel mondo" e che ha valenza "orientativa", la scuola "dell'identità", della "motivazione", del "significato" e della relazione educativa; deve inoltre essere il luogo della prevenzione dei disagi e del recupero degli svantaggi.*

*Gli allegati contengono inoltre **gli Obiettivi specifici di apprendimento** per ogni segmento (le attività educative nella scuola dell'infanzia, le conoscenze e le abilità relative alle discipline e alle educazioni nella scuola primaria e nella secondaria di 1° grado).*

Gli stessi allegati stabiliscono anche che le istituzioni scolastiche e i docenti strutturino il "lavoro" (il termine insegnamento ci ricondurrebbe alla tradizionale concezione) progettando delle unità di apprendimento individuali, di gruppi di livello, di compito o elettivi oppure di gruppo classe, che, in coerenza con il Profilo generale tracciato (allegato D) e con gli Obiettivi generali del processo formativo relativi allo specifico segmento di scuola, tenendo conto delle capacità dei singoli o dei gruppi o delle classi ai quali sono dirette, definiscano degli Obiettivi formativi concretamente raggiungibili dal singolo o dal gruppo.

Queste unità di apprendimento contengono dunque un quantitativo di obiettivi specifici di apprendimento (conoscenze, abilità) variabile a seconda dell'allievo, del gruppo o della classe per i quali sono state progettate.

Esse devono inoltre esplicitare: metodi usati, soluzioni organizzative, modalità di verifica dell'acquisizione delle abilità e delle competenze. Il punto d'arrivo è la verifica sulla effettiva trasformazione in competenze delle conoscenze e delle abilità acquisite.

L'insieme delle unità di apprendimento costituisce il Piano di studio personalizzato, che resta a disposizione delle famiglie e da cui si ricava anche la documentazione utile per la compilazione del Portfolio delle competenze individuali.

Semplificando, che cosa viene richiesto ai docenti?

Viene richiesto, banalmente, di 'dare' unicamente 'ciò che l'allievo può recepire' sulla base delle sue capacità o delle sue supposte capacità, senza alcun vincolo di – usiamo una vecchia parola – programma.

Va da sé che questo modo di procedere garantisce il successo formativo e, nel caso in cui – una volta programmata l'unità di apprendimento - non si ottengano i risultati ad essa riferiti, si procede ad una riprogrammazione adeguata.

Una sorta di percorso in lenta discesa dunque, alla cui conclusione potrebbe situarsi, come si può ben capire, il livello zero.

A che cosa servono allora le tabelle relative agli obiettivi specifici di apprendimento? Giuseppe Bertagna, estensore degli allegati, è molto chiaro a questo proposito:

Esse hanno lo scopo di indicare con la maggior chiarezza e precisione possibile i livelli essenziali di prestazione (intesi qui nel senso di standards di prestazione del servizio) che le scuole pubbliche della repubblica sono tenute in generale ad assicurare ai cittadini per mantenere l'unità del sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione per impedire la frammentazione e la polarizzazione del sistema e, soprattutto, per consentire ai ragazzi la possibilità di maturare in tutte le dimensioni tracciate nel Profilo educativo, culturale e professionale previsto per la conclusione del 1° ciclo di studi. Non hanno, perciò, alcuna pretesa validità per i casi singoli, siano essi le singole istituzioni scolastiche o, a maggior ragione, i singoli allievi. E' compito esclusivo di ogni scuola autonoma e dei docenti, infatti, nel concreto della propria storia e del proprio territorio, assumersi la libertà di mediare, interpretare, ordinare, distribuire, organizzare gli obiettivi specifici di apprendimento negli obiettivi formativi, nei contenuti, nei metodi, nelle verifiche delle Unità di apprendimento, considerando, da un lato, le capacità complessive di ogni studente che devono essere sviluppate al massimo grado possibile e, dall'altro le teorie pedagogiche e le pratiche didattiche più adatte a trasformarle in competenze personali.

Allo stesso tempo, tuttavia, è compito esclusivo di ogni scuola autonoma e dei docenti assumersi la responsabilità di "rendere conto" delle scelte fatte e di porre gli allievi, le famiglie e il territorio nella condizione di conoscerle e di dividerle.

RIASSUMIAMO:

- L'unità didattica costituiva un percorso di insegnamento predeterminato circoscritto; gli allievi venivano valutati sulla base di una media rilevata dall'andamento generale; il discente conservava la responsabilità delle carenze;

- l'unità di apprendimento costituisce un percorso di insegnamento costruito sulle supposte capacità di apprendimento; nel momento in cui l'apprendimento non si realizza non viene messo in discussione il discente ma il docente (che non ha saputo costruire un percorso adeguato, o usare le strategie adeguate allo 'stile cognitivo' del discente);
- l'insieme delle unità didattiche (cioè il programma) costituiva il programma ministeriale;
- l'insieme delle unità di apprendimento costituisce il percorso personale;
- sulla adeguatezza delle conoscenze del programma si pronunciavano i docenti, in quanto 'funzionari pubblici' e lo Stato assumeva il loro giudizio (valore legale del titolo di studio);
- sulla adeguatezza dei percorsi attivati sono ora chiamate a pronunciarsi le famiglie, divenute committente alla quale i docenti devono "rendere conto..." (Serafina Gnech, Legge 53: una lettura ragionata", in www.gildacentrostudi.it).

Quale riflessione possiamo trarre dalla congerie di false piste e di obiettivi veri occultati?

Prima di tutto, che *le didattiche* non avranno più ragione di esistere.

D'altronde la morte delle *didattiche* a favore della *didattica* era stata ampiamente annunciata e preparata da un lungo cammino.

Da molti anni, nelle scuole, grazie all'intervento "culturale" di vari organismi (IRRE e &) , poco alla volta, si era giunti alla definizione di un solo metodo.

Per questo, dagli argomenti del programma, si era passati agli obiettivi (massimi, minimi), poi, alle unità didattiche, per giungere alle unità di apprendimento.

Ognuna di queste fasi, è stata totalizzante e mai concomitante: si è insegnato in ogni fase o *solo* per obiettivi, o *solo* per unità didattiche e ora si programmerà *solo* per unità di apprendimento. Infatti, le SISS preparano i futuri docenti insegnando (anzi imponendo) un solo metodo.

Senza considerare che sul metodo, vi è stato un intervento statale molto illiberale che non è stato mai sottolineato abbastanza, cioè il fatto che i programmi degli Istituti professionali sono stati, ad un certo punto, redatti secondo la metodologia del *modulo*, che altro non è se non uno dei tanti metodi didattici.

Ecco allora che il "volto" del futuro insegnante" è ora visibile.

Egli, stretto nell'imperialismo della Didattica unica, rischia di perdere l'occasione di esprimere la propria professionalità nel confronto e nella discussione sui metodi.

Obbligato non solo all'esercizio di una pratica ma anche al controllo, (da parte dei genitori e degli studenti che, si suppone, impareranno presto a dichiarare che certi docenti *non hanno elaborato obiettivi formativi concretamente raggiungibili*) se non avrà ben definito le unità di apprendimento , come manifesterà la propria libertà ?

Non abbiamo dubbi: per necessità di sopravvivenza, la sua " libertà" si ridurrà a elaborare obiettivi minimi per tutti.

E dove sarà andata la *libertà da*, a cui i padri costituzionalisti dedicarono tanta importanza , pensando ad uno Stato impositivo di verità culturali ?

Non sappiamo : certo è che le parole con cui Carlo Marzuoli, in una intervista, rilasciata nel Gennaio 2003 a " Professione docente" , definì la libertà di insegnamento come " la costruzione di un futuro sempre migliore per l'umanità", sembrano molto lontane da noi.

Dal questo presente. Dal nostro futuro.

Renza Bertuzzi