



La bilancia dell'innovazione

Pedagogia, didattica, discipline: elementi per un dibattito

Germano Dionisi

Insegnante di scuola elementare

Un bref essai sur l'histoire récente de l'école valdôtaine - celle élémentaire en particulier - et sur ses problèmes. Une occasion pour réfléchir et pour discuter.

Che la Valle d'Aosta da molti anni sia un laboratorio di innovazioni nel campo della scuola è ormai una realtà ampiamente riconosciuta. Che, per questo fatto, sconti contraddizioni maggiori rispetto ad altre situazioni è forse meno evidente o comunque poco dibattuto.

Vivo, come tutti gli attori di questo processo innovativo, fortemente dentro a queste contraddizioni e lo scopo di queste righe è di tentare di chiarire ad alta voce, alcune riflessioni personali e generali su questi "anni caldi".

Quattro passi nella storia recente della scuola valdostana.

L'agile e piacevole saggio di Martial, recentemente comparso sulla monografia riferita alla Valle d'Aosta edita da Einaudi, ricorda, citando Corrado Gex quale personaggio politico allora responsabile della Pubblica Istruzione, il fermento interno alla scuola valdostana, sottolineando la vivacità del dibattito relativamente alla pedagogia Freinet e alla scuola attiva più in generale, presente nella nostra regione negli anni '60. (MCE - FIMEM -...). E' probabilmente da quel dibattito e da quel fermento che trae origine, almeno come riferimento implicito, la prima vera sperimentazione regionale: il biennio unitario sperimentale (1969/71).

Unica sperimentazione, insieme a poche altre contemporanee in Italia, di biennio unificato di scuola secondaria (almeno per i primi due anni). Anche in quella occasione si erano messe in campo energie e risorse (umane ed istituzionali) di notevole spessore: comitati scientifici, organi di gestione partecipativi, sperimentazioni didattico/organizzative, ecc... che hanno caratterizzato fortemente quell'esperienza, lasciando tracce rilevanti tra gli attori di quel tempo.

Altra scelta determinante è stata l'istituzione della scuola materna regionale (1973), da subito attenta alle questioni legate al bilinguismo; e infatti il bilinguismo si affacciava in quegli anni, non come tematica recente, ma come problema *impellente*, (con un suo fondamento culturale, prescindendo da quello politico) sia perché da sempre oggetto di attenzione da parte della scuola elementare, sia perché si avvertiva la frattura in termini di esperienza e di sensibilità tra questo ultimo ordine di scuola e quelli successivi.

Si potrebbe quindi datare in questo periodo (anni '70) l'avvio di una serie di interventi, sollecitati dal basso e recepiti dall'amministrazione regionale, di supporto alla scuola: la costituzione del CPEF (Centre pédagogique de coordination pour l'enseignement de la langue française) e,

di seguito, l'istituzione a vario titolo, attraverso l'istituto del distacco, di altri *servizi* o, per usare un linguaggio normativo dei giorni nostri, di altre figure di sistema quali l'ufficio per l'educazione alla salute, i collaboratori didattici per la scuola elementare e materna, i coordinatori dell'educazione bilingue per la scuola media di primo grado, l'ufficio per l'inserimento della lingua straniera (le citazioni sono casuali ed esemplificative, non certo esaustive).

L'altro momento chiave del procedere dell'innovazione in Valle d'Aosta è stata l'entrata in vigore progressiva dell'applicazione degli articoli 39 e 40 dello Statuto Speciale; a partire dalla scuola materna, vera avanguardia in questo senso, per continuare con la scuola elementare, la quale, all'operazione di adattamento alla realtà locale dei cosiddetti Nuovi Programmi del 1985, opera, nel 1987, una vera e propria rivoluzione copernicana attraverso l'entrata a regime dei nuovi moduli organizzativi, generalizzando la sperimentazione nel giro di pochi anni. Da notare che nello stesso anno, nel resto del territorio nazionale, la sperimentazione partiva solo in alcune situazioni campione e ciò, insieme al fatto che nella nostra regione non c'era un retroterra sperimentale (tempo pieno e/o altre sperimentazioni settoriali) chia-

risce il significato di *rivoluzione copernicana*.

Si è trattato di una scelta coraggiosa che, epurata dalle classiche considerazioni della *dietrologia*, ha gettato le basi, pur nella fatica dell'operazione in termini di impegno e di disorientamento da parte degli insegnanti, per un progressivo sviluppo della qualità della scuola.

Oltre la premessa

Questa premessa, i cui limiti rispetto alla precisione analitica sono evidenti, nonché opinabili i giudizi di valore espressi, mi premeva per riuscire ad entrare nel vivo delle questioni che intendendo trattare, pur essendo cosciente che, per chi vuole farne terreno di scontro politico, il dibattito si esaurisce nella sterile contrapposizione tra detrattori e sostenitori dell'innovazione, soprattutto quando entra in gioco il bilinguismo, e le ragioni di una parte e dell'altra rischiano di restare ingabbiate dall'ideologia, soffocando il potenziale "laboratorio" che, di fatto, è la nostra regione.

Per chi invece vuole farne occasione di dibattito pedagogico, e ciò non significa assolvere dalle loro eventuali responsabilità i politici, bensì avere il senso del contesto e pertanto spostare la sede di tali discussioni, la gamma delle argomentazioni a supporto del confronto e non dello scontro si fa più ampia e, se permettete, anche più affascinante. L'esigenza di una ripresa, in termini di memoria storica, degli avvenimenti recenti della scuola valdostana mi permette, inoltre, sia di contestualizzare maggiormente le mie riflessioni sia di ricercare uno o più *filis rouges* che tengano insieme le ragioni e le contraddizioni del cambiamento. Gli anni dell'attivismo pedagogico, a fronte di una pressione esasperata e continua sugli apprendimenti disciplinari, intesi come contenuti, hanno tentato e in parte ci sono riusciti, di riportare sia il dibattito, sia la prassi educativa, sulla centralità dell'a-

lunno come soggetto attivo del proprio sapere, ma anche, per usare termini cari alla formazione, del suo saper fare e del suo saper essere. Tutto ciò ha fatto parte, per molti anni, di un patrimonio in mano ai singoli insegnanti, alle associazioni di categoria o se volete, più in generale, al volontariato.

Nel momento in cui l'istituzione in qualche modo ha risposto a tali spinte (materna, biennio, ecc...) si è trattato di porre mano a scelte di fondo rispetto a due elementi interconnessi: gli interventi strutturali e normativi e le scelte pedagogiche e formative.

Il primo *fil rouge* che a mio avviso tiene insieme tutti i processi di innovazione della scuola valdostana è la *disomogeneità* determinata anche dall'ansia di avere *padri autorevoli* in termini di persone o scuole di pensiero che legittimassero tali scelte. Sindrome, quest'ultima, di cui tutti, a vari livelli, siamo stati vittime o ammalati illustri; ogni volta era aperta la caccia all'esperto di fama, il quale molto spesso non ha svolto solo il ruolo del consulente o dell'estensore/realizzatore di un progetto condiviso e negoziato con la committenza, ma ha inciso pesantemente sui processi decisionali che, forse, spettavano in prima istanza ai tecnici ed in seconda e definitiva battuta ai politici. Ciò ha prodotto molto spesso fratture e fazioni, e ha fatto della nostra regione il terreno di battaglie le cui origini erano sicuramente altrove.

Si tratta quindi di imboccare la strada dell'apertura, della collaborazione e della valorizzazione e non più quella della mera importazione delle idee, estemporanea, inutile e soprattutto poco rispettosa della dignità dei partners.

Il secondo *fil rouge* è l'assenza di *memoria* o se preferite l'assenza di una documentazione funzionale che permetta una tenuta d'insieme delle varie esperienze tale da poterne cogliere appieno, in termini di analisi, di valutazione e di elaborazione,

punti forti e punti deboli. Questa operazione, carica della sua complessità, è condizione irrinunciabile per la creazione di un modello di scuola valdostana, non certo omogeneo, se con tale affermazione si intende dettato dal centro, ma quanto meno equilibrato nei suoi aspetti teorici di riferimento e, conseguentemente, di traduzione sul piano organizzativo e didattico/pedagogico.

L'impressione è che ogni volta che si presenta un'emergenza si risponda con frenesia e così si avviano e si interrompono con estrema facilità, esperienze e tentativi di soluzione prima ancora di averne verificato gli effetti e le ricadute, rinunciando a possibili e vantaggiosi consolidamenti, ignorando l'elementare legge del confronto tra costi e benefici, evitando accuratamente valutazioni e riflessioni rispetto ai risultati.

Per restare nella scuola elementare e per tentare alcune esemplificazioni, a tutt'oggi non si è in grado di dire, se non intuitivamente e attraverso il "*naso*" dei singoli, piuttosto che attraverso criteri e strumenti di valutazione di sistema, in che misura gli anni di distacco degli insegnanti per l'educazione motoria abbiano inciso positivamente o negativamente sugli alunni e/o sulla formazione e conseguentemente sull'attività didattica degli insegnanti.

E ancora, rispetto ai collaboratori didattici della scuola elementare, nessuno è ancora in grado di abbozzare una qualche analisi rispetto agli effetti ed alle ricadute di 8 anni di intervento, a fronte di un investimento economico e umano di notevoli proporzioni relativamente alla loro formazione professionale.

Non ultimo, mi pare resti ancora da verificare l'effettiva incidenza in termini di diffusione, efficacia, modificazione delle pratiche didattiche, nonché dei risultati sul piano degli apprendimenti, rispetto ai distacchi temporanei degli insegnanti in servizio che

hanno consentito loro di partecipare ai molteplici corsi di formazione o ai progetti di ricerca organizzati dall'I.R.R.S.A.E. o da altri organismi in questi ultimi anni.

Pedagogia, didattica, discipline

In questo panorama in cui si affollano spinte innovative e resistenze al cambiamento, l'entrata in vigore dei moduli ha messo in evidenza un problema reale della scuola elementare: la endemica carenza di specializzazione disciplinare; e allora, di fronte all'ennesima urgenza, il braccio della bilancia dell'innovazione si è abbassato sotto il peso delle scelte in tale direzione, rimuovendo l'altro aspetto del fare scuola (almeno a livello delle scelte centrali, per fortuna non a livello decentrato) e cioè la dimensione educativa e formativa della scuola dell'obbligo.

Queste macro contraddizioni sono poi quelle che permettono, tra l'altro, a qualcuno, di affermare che la causa del disagio pedagogico (o insuccesso scolastico) in Valle d'Aosta è da ricercarsi nel bilinguismo: e così continuiamo a scontare scelte e prese di posizione a senso unico.

Una conclusione aperta

Va comunque fissato un presupposto chiaro, nella speranza di evitare equivoci legati a facili etichette di schieramento: "Il possesso di competenze disciplinari specifiche a un livello medio alto per tutte le materie di insegnamento da parte di chi le deve insegnare è condizione indispensabile e per poter elaborare una pedagogia (teoria) e costruire una didattica (pratica) che abbiano fondamento scientifico e credibilità tecnica" (Antonio Rosseto - Ispettore tecnico Ministero P.I. "Conoscere per insegnare" - L'educatore n. 20 aprile 1996).

Nello stesso tempo però dalle pagine della stessa rivista nazionale Alberto Alberti precisa un altro presupposto indispensabile che, a mio avviso, non contraddice il primo, bensì lo integra:

"L'indicazione di fondo è che con le discipline si ricerchi, si esplori, si agisca. Nell'ambiente scuola il bambino deve "maturare progressivamente la propria capacità di azione diretta, di progettazione e di verifica, di esplorazione, di riflessione, di studio individuale", nella prospettiva della costruzione di un pensiero riflesso e critico, ma anche del potenziamento della creatività, delle divergenze, dell'autonomia di giudizio. Le discipline non sono perciò i fini, ma i mezzi (Alberto Alberti - Ispettore Ministero P.I. - Indicatori e attività mentali - L'educatore n. 19 marzo 1996), riprendendo in tal senso il significato formativo della scuola di base contenuto nella premessa dei Programmi del 1985. Se nel dibattito non vogliamo quindi partire dalla preistoria e diamo per scontato che la pedagogia e la didattica hanno assunto dignità di scienza, io credo si debba fare uno sforzo di equilibrio o se preferite di riequilibrio, badando ai valori, piuttosto che ai principi, (valori sottesi in qualsiasi dibattito pedagogico attento anche alle questioni etiche) e ai risultati.

Operativamente credo quindi sia necessario:

- mettere mano ad una valutazione di sistema, (operazione per esempio già avviata dalla Provincia Autonoma del Trentino, attraverso la costituzione di uno specifico comitato);

- dare avvio alla struttura per la formazione prevista dalla CM. 376 del 23/12/1995 che ha tra i suoi compiti:

⇒ raccordare le attività di ricerca con i programmi di formazione

⇒ promuovere forme di monitoraggio, di verifica e di valutazione delle iniziative realizzate - attraverso raccordi programmati con l'I.R.R.S.A.E. competente per territorio e l'Ispettorato tecnico regionale - assicurando un'adeguata informazione circa l'esito delle predette attività

⇒ potenziare i sistemi di documentazione e di collagamento

tra le scuole e tra queste e gli organismi istituzionali;

- permettere che le fasi di innovazione, parallelamente alla verifica/valutazione, trovino il tempo e gli spazi per consolidarsi, per capire e far capire, sia rispetto al funzionamento interno sia rispetto ad un corretto rapporto con l'utenza.

Certo non è facile, e sarebbe un'operazione semplificatoria e di banalizzazione, non tenere conto dei vincoli di varia natura (da quelli normativi a quelli economici) nonché dei ruoli e delle ripartizioni delle responsabilità e dei *compiti* (nonostante sia legittimo pensare che proprio per effetto dell'autonomia saremmo in grado di tarare o adattare e a volte anche di migliorare e oltrepassare i vincoli nazionali a misura regionale), ma credo sia urgente trovare forme di coordinamento tra figure istituzionali e tra queste e le strutture territoriali ai vari livelli (istituti, direzioni didattiche, uffici centrali e periferici, I.R.R.S.A.E., ecc...) che si occupano *sul campo* della scuola in Valle d'Aosta, nel tentativo, a tutto vantaggio dei risultati in termini di qualità dell'insegnamento/apprendimento, di mantenere in equilibrio il metaforico braccio della bilancia dell'innovazione che oggi mi pare abbassato sotto il peso della disciplina.

