

Il vecchio gufo torna da Washington
(quasi un'introduzione)



Sulla copertina di questo libretto appaiono due figure provenienti dalle strisce dell'immortale *Pogo* di Walt Kelly. Nella prima il Gufo, che è l'intellettuale tra gli animalotti della palude di Okefenokee, sta partendo per Washington: siamo nel 1961, agli inizi del governo di J. F. Kennedy che chiamava a raccolta le energie intellettuali del paese; il gufo porta una borsa, che immaginiamo piena di studi e documenti, e si dà

grandi arie di importanza: «Siamo persone occupate, siamo cervelloni!». Nella seconda il gufo è di ritorno, infuriato e deluso: «Eccomi di ritorno dal D.C. [District of Columbia, il territorio di Washington] e ho CHIUUSO!»; un topolino gli chiede: «Finito nelle secche, navigatore?». Le vignette condensano la vicenda mia (e, credo, di altri studiosi di cose scolastiche) negli anni dei (troppi) governi di centro-sinistra; ho voluto documentarla, per me e per gli amici che vorranno darci un'occhiata, raccogliendo alcuni scritti pubblicati negli ultimi sette anni.

Quella che ho voluto ripercorrere, «con gli occhi incerti tra il sorriso e il pianto», non è stata solo un'esperienza culturale e politica, ma un pezzo di vita intensamente vissuta.

All'inizio del primo scritto si sente ancora lo stato d'animo stanco e annoiato di chi da troppo tempo seguiva le vicende dell'eternamente incompiuta riforma della scuola. Ricordo ancora che la prima volta che andai a un convegno sulla riforma stava per nascere il mio secondo figlio, che all'epoca in cui scrivevo si era già laureato. In un articolo di qualche anno prima avevo espresso l'auspicio di vedere almeno la mia terza età liberata dall'ossessione della Riforma (organica e generale); avevo finito per pensare che le uniche innovazioni possibili fossero quelle parziali e "sperimentali", che in effetti in quei trent'anni avevano cambiato non poco le nostre scuole. Ma già in quell'articolo, e nell'altro del 1995, traspare un'attesa diversa: si stava delineando la candidatura e il progetto di Prodi, che sollevò in questo paese un'ondata di speranze, una rinnovata voglia di partecipare, che non si vedeva da un pezzo: uno "stato nascente", direbbe Alberoni se non fosse dall'altra parte. Recensivo tre libri ricchi di idee e documentati, che mostravano come, quando questo paese avesse avuto finalmente un governo, non sarebbero mancati progetti seri per la scuola. Non scherzo: mentre scrivevo quelle due recensioni, mi ronzavano in testa tre versi dei *Sepolcri* che il pudore mi impediva di citare, ma adesso posso farlo:

Che ove speme di gloria agli animosi
intelletti rifulga ed all'Italia,
quindi trarrem gli auspici.

Poi ci fu l'aprile del 1996 (un "aprile" in tutti i sensi, forse l'ultimo della mia vita), e l'anno dopo il "documento Berlinguer" che tracciava le linee di un progetto di riforma globale. Negli scritti di quell'anno si vede l'entusiasmo, la voglia di contribuire, "la voglia di pensare in grande". Entusiasmo non vuol dire rinuncia allo spirito critico: nell'articolo che è qui il cap. 4 denuncio certi passi indietro contenuti a mio parere nel disegno di legge sui riordini dei cicli rispetto al documento programmatico, nel cap. 6, del 1998, prendo le distanze dal documento della "commissione dei saggi" (e oggi sarei più severo: sempre più mi pare che quella commissione sia stata un inutile trastullo).

Questo non mi impediva di sentirmi completamente schierato dalla parte del progetto, come testimoniano le polemiche contro i suoi oppositori: più sarcastica quella rivolta ai Grandi Accademici (per lo più "di sinistra") incapaci di concepire qualcosa di diverso dal liceo classico della loro gioventù (e anche della mia naturalmente: questo mi consente di affermare che non era poi quella perla che si dice), e pronti a sentenziare condanne dall'alto della loro incompetenza su tutto il resto della scuola (cap. 5); più amichevole e dialogante quella rivolta ai colleghi del movimento "per l'autoriforma gentile" (lettera minuscola, attenzione), che mi pare non riescano a guardare oltre l'orizzonte dell'aula in cui svolgono la propria individuale esperienza didattica, per quanto ottima (cap. 7).

Nel frattempo avevo impegnato una parte notevole delle mie energie nel mettere assieme un *Forum* delle associazioni disciplinari: le associazioni, riferite ai diversi ambiti dell'insegnamento, che raccolgono gli insegnanti più impegnati nella ricerca didattica e i docenti universitari più sensibili alla didattica delle rispettive discipline. E' in quelle sedi, credo, che è nato gran parte del meglio che si sia fatto, da decenni, nel campo della didattica e della formazione in servizio degli insegnanti; pareva a me e a molti altri che da lì si potessero trarre in larga misura le competenze necessarie a mandare avanti la riforma, sullo snodo delicato tra la formulazione degli ordinamenti e quella dei curricoli. In un paio d'anni, dal 1997, le associazioni partecipanti al *Forum* avevano raggiunto la ventina e avevano avviato un difficile e proficuo lavoro di confronto tra le rispettive tesi ed esperienze (spesso incomunicanti prima di allora); e pareva che nelle sedi ministeriali quel lavoro cominciasse a essere preso in considerazione. L'articolo che è qui il cap. 9 commenta in parte quei risultati (chi ne volesse sapere di più, può vedere ora il volume *Curricoli per la scuola dell'autonomia* curato da me, Rossella D'Alfonso e Mario Pinotti, edito da La Nuova Italia nel 2001).

La discussione sui nuovi curricoli aveva imboccato la strada, un po' tortuosa a dire il vero, della definizione di termini quali *competenze*, *abilità*, *capacità*. Nonostante qualche bizantinismo, l'idea forte sottostante era quella di una scuola che insegnasse a pensare, a usare le conoscenze. Il mio impegno in quel dibattito è documentato nei capitoli dall'8 al 10.

Intanto siamo arrivati al 2000, De Mauro ha preso il posto di Berlinguer al Ministero della (allora) Pubblica Istruzione e ha nominato una numerosa commissione che dovrebbe elaborare, in una ormai affannosa corsa contro il tempo, i curricoli per la scuola riformata (che Berlinguer non lo avesse fatto prima è la ragione principale della fine del mio “amore di lontano”). Nel cap. 11 ho voluto riportare gli unici scritti non pubblicati in precedenza: alcuni dei miei interventi nel dibattito telematico della commissione, dove si ritroveranno alcuni dei temi che ricorrono nei capitoli precedenti, esposti nella forma concisa richiesta dalla situazione, con la precipitazione di uno che cerca, ormai in zona Cesarini, di salvare il salvabile delle cose a cui tiene.

Nei due articoli pubblicati nel 2001, il tono è ormai diverso; anche se sono stati scritti prima delle nuove elezioni, si respira il senso di una sconfitta imminente, che avrebbe travolto insieme al resto il progetto che mi aveva così intensamente assorbito per anni. Il primo (cap. 12) cerca di puntualizzare un altro dei concetti chiave di questi anni, la “modularità” dei curricoli: un concetto di cui mi sento in parte responsabile, ma che si è andato stingendo in troppi e mal definiti significati, fino ad assumere i contorni per me odiosi della didattica “per obiettivi”. Il secondo (l’ultimo capitolo) è un bilancio di tutta questa esperienza, scritto come commento al libro in cui Luigi Berlinguer ha ricordato e rivendicato la sua opera di ministro. Ci si troverà da un lato il riconoscimento delle ambizioni giustamente alte che lo hanno mosso e delle difficoltà che ha dovuto affrontare, dall’altro la constatazione amara di quelli che a me sembrano gli errori, le carenze di conduzione, che hanno contribuito al suo fallimento.

Prima di congedarmi da questo libretto, mi permetto di ricordare alcune delle idee che lo attraversano (con qualche ripetizione, inevitabile in una raccolta di cose occasionali):

- l’aspirazione a una scuola che offra percorsi flessibili, in cui ciascuno possa cercare la propria strada attraverso scelte che lo responsabilizzino e lo motivino, invece di sentirsi condannato a una serie di “obblighi” che gli piovono sul capo senza nessuna partecipazione personale (questo riguarda gli studenti, ma in parte anche gli insegnanti);
- la preoccupazione per le ambizioni educative eccessive che gonfiano i curricoli e gli orari, per la pretesa di insegnare “tutto a tutti”, con la conseguenza inevitabile di accontentarsi poi di poco o niente;
- l’aspirazione a definire traguardi educativi non solo realistici, ma precisi, tali che garantiscano effettivamente un “minimo comune denominatore” di conoscenze e competenze corrispondenti ai diplomi che la scuola rilascia;
- di conseguenza, lo sforzo di dare a “competenze” un significato ben delimitato, che si possa tradurre in qualcosa di verificabile, senza sfumare negli atteggiamenti, nel “saper essere” (o “saper stare al mondo”): che è lo scopo più importante dell’educazione, ma non si dovrebbe tradurre in esami e certificati;
- legata a tutto questo, la preoccupazione di salvaguardare l’autonomia (didattica, ma anche di scelte educative) delle scuole e degli insegnanti, vincolati solo a quel minimo comune denominatore;
- infine (ma non ultima) la convinzione che le competenze necessarie a costruire una scuola nuova si trovano già nella scuola, in avanguardie di insegnanti probabilmente minoritarie, ma consistenti, che hanno maturato esperienze e riflessioni; e non sono da cercare altrove.

Queste le cose che avrei voluto, e che non vedrò. Mettere insieme questi scritti è stato per me un modo di ripercorrere una stagione di impegno intellettuale e civile, di tensione verso il futuro, che è un’esperienza preziosa nella vita di un essere umano. Ringrazio coloro che me l’anno consentita: Berlinguer (nonostante tutto), e Tullio De Mauro, a cui sono legato da una lunga amicizia non “di lontano”, e tutti gli amici con cui ho avuto modo di discutere animatamente nei “comitati per l’Ulivo”, nel *Forum*, nelle scuole. Non potrò perdonare quelli che hanno contribuito al fallimento, per meschinità politica, per miopia culturale, per pigrizia amministrativa: mi hanno rubato la speranza.