

# Scuole di semi, scuole di mattoni, scuole di sabbia

Giorgio Chiosso

**I**n un celebre saggio apparso qualche anno fa Robert Slavin, un apprezzato studioso di questioni scolastiche dell'Università di Baltimora, distribui le scuole statunitensi in tre grandi categorie. Nella prima – che Slavin definiva “scuole di semi” – era disposta la minoranza di istituti disposti ad accogliere e sperimentare nuove pratiche d'insegnamento e a porsi, come “sentinelle del cambiamento”, all'avanguardia, in una parola, dell'innovazione didattica. Le loro esperienze erano paragonate a semi che, se sparsi tra le altre scuole, potevano far gradualmente germogliare e generalizzare il miglioramento scolastico.

Il nucleo più consistente degli istituti d'Oltreoceano era tuttavia rappresentato dalle “scuole di mattoni” e cioè scuole solide, bene organizzate, abitate da dirigenti esperti e docenti stabili, fornite di una riconosciuta tradizione, in grado di garantire buone prestazioni, alquanto conservatrici sul piano dell'impianto scolastico, ma anche pronte a mettersi in gioco di fronte a innovazioni davvero convincenti e già collaudate. Le “scuole di mattoni” sono disposte a migliorarsi, ma a condizione che la proposta sia valida e non sia soltanto frutto di una moda transitoria.

Nel terzo gruppo Slavin collocava le “scuole di sabbia”. Con questa espressione lo studioso americano identificava gli istituti dalle fragili fondamenta organizzative, didattiche e gestionali, dislocati in genere in aree ad alta complessità sociale, spesso guidati da dirigenti incapaci di leadership o desiderosi di mutare sede di lavoro, con esiti insoddisfacenti sul piano degli apprendimenti. Se si voleva innalzare la qualità media dell'istruzione degli Stati Uniti, secondo lo studioso di Baltimora, era proprio verso questa tipologia scolastica che occorreva intervenire.

Queste scuole non solo erano di mediocre qualità ma neppure erano in grado di automigliorarsi e perciò occorreva prevedere

appropriati piani di sostegno/accompagnamento. A tal fine Slavin mise a punto un modello di miglioramento intitolato Success for All che incontrò un notevole successo.

Anche se non disponiamo di ricerche che autorizzino a estendere al nostro Paese la tripartizione proposta da Slavin, possiamo tuttavia prenderla come indicativa. Anche da noi, infatti, esistono accanto a scuole d'avanguardia, scuole connotate da positive tradizioni e scuole che, purtroppo, per ragioni diverse – contesti sociali difficili o marginali, popolazione scolastica problematica, dirigenza e docenza impreparata e/o precaria, ecc. – vivono situazioni di grande complessità spesso aggravate dal turn over di dirigenti e docenti.

Un primo importante tentativo per far fronte alle scuole che potremmo definire “problematiche” o “in difficoltà” (espressioni meno forti rispetto all'espressione failing schools [scuole fallite] corrente nella cultura scolastica anglosassone) è certamente connesso al provvedimento del 2013 che ha dato vita al Sistema Nazionale di Valutazione. Esso si propone come “una risorsa strategica per orientare le politiche scolastiche e formative alla crescita culturale, economica e sociale del paese e per favorire la piena attuazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche” e prevede, come è ben noto, una serie di azioni finalizzate a potenziarne i risultati.

Il Sistema Nazionale di Valutazione non ha, beninteso, come finalità soltanto quella di contrastare il fenomeno delle scuole problematiche bensì, più ampiamente, quello di introdurre nella vita delle scuole il principio del miglioramento. Si tratta di un passaggio culturale cruciale che rende più forte l'autonomia delle scuole in quanto le responsabilizza proprio sul terreno proprio della loro ragion d'essere: la qualità del servizio educativo e culturale. Questa non è infatti garantita in via stabile né dalle Indicazioni

nazionali, né dai curricoli locali e neppure dalla professionalità dei docenti (per quanto quest'ultima sia una variabile non secondaria), ma è un processo dinamico affidato alla mobilitazione delle risorse della scuola, professionali e non, la cui finalità è quella di rendere sempre più stretto e significativo l'intreccio tra insegnamento e apprendimento e la capacità della scuola di rappresentare un luogo visibile di etica civile.

L'esperienza quotidiana ci dice, tuttavia, che mentre le "scuole di semi" e, pur con certi limiti, anche quelle "di mattoni", per restare alla descrizione di Slavin, non hanno bisogno di particolari accortezze per "migliorare" se non lavorare su stesse, ben diversa appare invece la realtà delle "scuole di sabbia" e cioè quelle che più necessitano di essere sostenute. E a questo proposito la valorizzazione delle azioni previste dal Sistema Nazionale di Valutazione diventa uno snodo strategico.

Presentatosi con promettente baldanza sulla scena scolastica, negli ultimi tempi, purtroppo, l'interesse per il miglioramento sembra alquanto appannato come, in generale, appare più sfumata l'attenzione politica verso le tematiche connesse alla valutazione di sistema. Le ragioni sono diverse (compresa la diffidenza di una parte della politica molto sensibile agli umori critici dei futuri elettori), ma il rallentamento – vogliamo essere ottimisti – può anche essere interpretato come un fisiologico spazio temporale perché il passaggio dalla definizione normativa alla realtà quotidiana venga assimilato nelle consuetudini scolastiche.

Nelle scorse settimane giornalisti, esperti di questioni scolastiche, sindacalisti hanno rivolto al nuovo ministro dell'Istruzione una serie di raccomandazioni, illustrate secondo diverse scale di priorità. Nell'accodarci a questi consigli (non richiesti) ci permettiamo di suggerire al prof. Fioramonti una seria riflessione sulla priorità delle pratiche di miglioramento scolastico e, in particolare, sulla opportunità di una forte azione di accompagnamento delle scuole più fragili.

Ci rendiamo conto che si tratta di un passaggio non semplice. Si tratta, innanzi tutto, di definire i criteri sulla cui base una scuola può chiedere aiuto o può essere qualificata "problematica", poi di superare l'idea che individuare una scuola in difficoltà rappresenti un vulnus alla sua dignità, una stigmatizzazione che declassa dirigenza e insegnanti ad un livello inferiore. Circola, infine, ancora in numerosi ambienti la convinzione che

qualsiasi intromissione nella vita di una scuola sia l'equivalente della visita ispettiva di ottocentesca memoria. Con questi pregiudizi non si va da nessuna parte.

In molti Paesi, specie anglosassoni, ove l'individuazione e l'appoggio alle scuole problematiche costituiscono da tempo una prassi consueta, il sostegno esterno a migliorare non è in alcun modo vissuto come una "punizione", bensì come un'occasione di concreto aiuto per superare difficoltà spesso non imputabili ai dirigenti e agli insegnanti o non solo ad essi. Da noi, sia detto incidentalmente, l'aiuto a migliorare darebbe una mano (forse non marginale) per contrastare il fenomeno delle molte Italie scolastiche e a ridurre le cosiddette "disuguaglianze silenziose".

Posto che esista la volontà politica di andare in questo senso, il successivo passaggio consiste nella messa a punto delle azioni più efficaci per attuare l'accompagnamento. Le soluzioni già sperimentate altrove suggeriscono varie possibilità d'intervento. Ne facciamo un rapidissimo cenno, solo per dare una semplice idea del vasto spettro di interventi possibili.

Per esempio si può prevedere l'assegnazione alle scuole in difficoltà di personale competente ed esperto che ne affianchi tutorialmente l'attività organizzativa e didattica. Ai tutor è affidato in questi casi il compito di svolgere continuamente per un certo periodo o con scadenza periodica un'azione di supervisione nell'ottica dell'"amico fidato" e cioè di una persona che avalutativamente si fa carico dei problemi altrui.

Altre soluzioni consistono nei cosiddetti "network di miglioramento" e cioè reti scolastiche nelle quali interagiscono scuole eccellenti e scuole in affanno con la possibilità da parte di queste ultime di mutuare a propria scelta esperienze virtuose.

In ulteriori casi si sono create a livello di dirigenti apposite comunità di lavoro per esaminare e risolvere problemi comuni, unendo le forze e valorizzando le specificità di ciascuna scuola. Interessanti esperienze sono state anche condotte sul piano della cosiddetta "comprensione compassionevole". Difficile spingere al miglioramento se, in certe situazioni, non si agisce prima sul morale di dirigenti e docenti.

Ma nessuno di questi interventi sarà possibile senza un serio impegno politico a sostegno delle "scuole di sabbia".

Giorgio Chiosso