

Alcune forme di autonomia in punto di fatto

È a causa dello stato generale delle cose – e non, o non anche, per un difetto di convinzione dei fautori dell'autonomia – se questi ultimi mancano di interlocutori sia per dibattere sia per dialogare a proposito della sorte in cui quella normativa è relegata. Ma non si tratta di fenomeni inspiegabili. Qualche elemento chiarificatore può essere colto, per l'intanto, anche in una stringata panoramica internazionale come quella che segue.

Per almeno due secoli, e cioè dalla comparsa dei primi sistemi nazionali di istruzione e fino a quaranta anni fa, lo scenario scolastico europeo offriva come evento non rituale la sola riforma degli ordinamenti. Oggi invece quest'ultima conta sempre meno, sia per il dilatarsi delle fonti, dei confini e degli indirizzi della cultura e della scienza, sia per le trasformazioni del rapporto scuola-occupazione. Hanno invece conquistato rilevanza, soprattutto negli Stati in cui il dibattito sulla scuola arriva a svolgere un ruolo nelle campagne elettorali, le riforme che modificano l'impianto strutturale dei "processi decisionali in seno ai sistemi scolastici". La definizione virgolettata è dell'OCSE, che ha rilevato la portata del fenomeno con due indagini pubblicate alle soglie del duemila. Modificare i processi decisionali significa affidarli a poteri diversi dai precedenti e anche portatori di principi, obiettivi e criteri privi di storia scolastica, e perciò destinati a rovesciare l'impianto di funzionamento delle scuole. Ma "rovesciare" è poco qualora si pensi che da noi "Nel senso comune, ma anche da parte di certi storici della pedagogia, si tende a credere che la scuola rappresenti un realtà costante di ogni epoca" (Lorenzo Fischer).

Fino a questa nuova stagione di riforme la distribuzione dei poteri su e dentro i sistemi di istruzione obbediva a due logiche ben distinte, appartenenti a due diverse concezioni dello Stato e quindi della sua forma: logica del centralismo statale e logica dell'autonomia territoriale. Al centralismo – tradizionalmente maggioritario in Europa, e che per la scuola prevede una distribuzione dei poteri decisionali tutta interna alla struttura piramidale e gerarchica dell'amministrazione statale – le riforme recenti hanno tendenzialmente contrapposto la ripartizione dei poteri legislativi e amministrativi tra Stato ed enti territoriali (Stati federati, Regioni, Enti locali). All'autonomia territoriale – tradizionalmente limitata all'area anglosassone e a parte del Nord Europa, e che già di suo prevedeva l'attribuzione di rilevanti poteri decisionali ad autorità scolastiche locali – le riforme recenti hanno contrapposto una forte valorizzazione dell'autonomia delle singole scuole. Esempi a tutto tondo: lo Stato svedese, già fortemente centralizzato, ha ceduto le sue potestà ai comuni e alle scuole; le scuole inglesi si sono affrancate dalle L.E.A. (Local Education Authority).

Un po' tutti gli elementi innovativi utilizzati in questi riassetti di sistema sono riconducibili alla voce autonomia, ma declinata in una gamma di

funzioni e versioni non scopertamente presenti nel dibattito italiano. A cominciare dall'autonomia finanziaria delle scuole, ora ancorata in prevalenza al finanziamento pubblico ma in termini sia di equiparazione sia di funzione premiante (in base alla classificazione ottenuta dalle singole scuole nelle valutazioni periodiche); ora aperta al finanziamento privato o misto (col buono-scuola) in misura crescente. È comunque l'autonomia finanziaria lo stimolo alla concorrenza e alla privatizzazione, obiettivi del momento. L'autonomia organizzativa fa leva ora su meccanismi meritocratici per l'assunzione e la retribuzione degli insegnanti, ora sul contributo del capitale sociale esterno ora sulla valorizzazione di quello professionale interno, ora su forme di preselezione forzata dell'utenza ora sulla crescita generalizzata. L'autonomia didattica ha trovato occasioni per nuovi sviluppi là dove era già praticata o ne erano maturate le premesse, col pungolo non del tutto neutro del potere centrale o per disegni di carattere sociale.

Va anche precisato che le riforme in parola non rispondono a un disegno generale – né alla pressione di una comune esigenza sociale, come accadde per la “democratizzazione della scuola” degli anni '50 e '60 – e nemmeno paiono precedute da progettazioni compiute, visto che comprendono molte scelte rientrate e non sembrano aver raggiunto fasi conclusive. Si può anche pensare – in via di ipotesi – che esse rappresentino tentativi di soluzione di singoli problemi nazionali nell'ambito degli spazi di manovra apertisi a sorpresa nell'ultimo quarto del secolo XX. Si fa riferimento a quelli lasciati dal crollo dell'ultima ideologia totalitaria, peraltro l'unica estesa a livello mondiale; a quelli introdotti dalla tecno/scienza con le prospettive di nuovi traguardi di modernità; a quelli praticabili nella globalizzazione dei mercati, dei consumi e dei costumi; a quelli aperti nella comunicazione mondiale dalle infrastrutture immateriali. E quindi si fa riferimento anche alla fine presunta di altre ideologie storiche e all'irruzione di ideologismi d'altra natura, come quelli di matrice religiosa orientale e occidentale (contrapposti nella “guerra di civiltà” ma non in materia di etica e di educazione); o come quelli del liberismo finanziario lanciato verso una vaporosa creazione di ricchezze universali (nato peraltro, con la fine degli accordi di Bretton Woods, negli stessi anni della revisione dei “processi decisionali in seno ai sistemi scolastici”), e responsabile della drammatica crisi mondiale odierna.

Da qui la proposta di considerare tutte le esperienze di autonomia di questa stagione come assumibili, e appieno, nel concetto di autonomia – di per sé destinato a dilatazioni infinite per il moltiplicarsi delle sue opposte versioni – ma non come l'autonomia.

Per approfondire:

- Lorenzo Fischer, [I dirigenti nella scuola dell'autonomia](#), Il Mulino, Bologna 2002

Giorgio Porrotto