

A che punto è la notte? Il mondo della scuola e l'ossessione della Grande Riforma

Simonetta Soldani

How deep is the night? The Italian school system and the obsession with the Big Reform. Starting with the 1990s the long-term paralysis that for decades had crippled the Italian school system has been broken by a series of repeated attempts of reform, poorly received by most of those who live and work in the school system. These attempts have all been characterized by a neoliberal approach, centred on different versions of the so-called «school autonomy» – initially perceived as an opportunity for more freedom as against the slow, intrusive and ubiquitous presence of State bureaucracy. This article looks at the different stages in this 25-year-long process, characterized by increasing budget cuts, large and vibrant protest movements, the economic crisis, and the political and cultural hegemony of the right-wing parties, advocating for a more hierarchical restructuring of schools, teaching and students as well as an entrepreneurial, privatistic and vocational view of education.

Key words: Reform of the school system, Education, School autonomy, Law 107/2015, Italy

Parole chiave: Riforma della scuola, Istruzione, Autonomia scolastica, Legge 107/2015, Italia

Sul muro di cinta di una scuola elementare davanti a cui passo quasi giornalmente resiste, ormai grigio di fumi e benzine, un lungo lenzuolo con uno slogan forse banale, ma che va dritto al cuore delle ragioni che fra marzo e luglio hanno infiammato le scuole (e non solo) di tutta Italia: «Riforma sì, ma non così!». Il taglio è da slogan, ma la sostanza c'è tutta. Si afferma che una riforma della scuola è necessaria, ma – appunto – «non così»: non così nelle modalità con cui è stata costruita, portata avanti, pubblicizzata e fatta votare; non così nel suo aspetto formale di legge monoarticolo – per evitare, con il voto di fiducia, la discussione degli emendamenti al Senato – suddiviso in 212 commi (e una caterva di sottocommi e sotto-sottocommi...) e generoso di deleghe su snodi delicati e decisivi; non così nelle scelte di fondo che esplicita e/o suggerisce e promuove...

«Passato e presente», a. XXXIV (2016), n. 97

Copyright © FrancoAngeli

N.B: Copia ad uso personale. È vietata la riproduzione (totale o parziale) dell'opera con qualsiasi mezzo effettuata e la sua messa a disposizione di terzi, sia in forma gratuita sia a pagamento.

È appunto su questo composito «non così» che credo sia opportuno cercare di riflettere – sollecitando anche altri a farlo, e a intervenire – a qualche mese di distanza dalla contrastata approvazione e dalla precaria entrata in vigore della «legge della Buona scuola»: nella convinzione che – nonostante le smentite di numerosi critici e sostenitori, oltre che dello stesso Matteo Renzi – essa rappresenti una svolta decisiva nel modo di concepire e strutturare sia l'istituzione scolastica sia gli obiettivi che essa è chiamata a perseguire nei suoi vari livelli, dai “nidi” alle secondarie superiori. Perché se è vero che nel suo testo composito si possono ritrovare suggestioni, avances e scelte di varia provenienza e fortuna le cui radici affondano negli entusiasmi iperliberisti e nella slavina politico-istituzionale, ma anche culturale e ideologica, dei primi anni '90, è indubbio che le une e le altre vengono modulate secondo un disegno specifico e complessivo di cui sarebbe sbagliato sottovalutare la novità e la portata, quali che finiscano per essere le scelte del governo e dei tavoli da esso approntati o in via di approntamento sulle questioni oggetto di delega, o i robusti prestiti dalla tumultuosa produzione legislativa riguardante la scuola degli ultimi anni. D'altronde, come esistono molti capitalismi, esistono anche molti neoliberalismi: espressione tutti, però, come avrebbe detto Bourdieu, di una «rivoluzione conservatrice» che, promuovendo a valore «le dimissioni dello Stato», ha saputo e potuto smantellare le conquiste sociali dell'età dell'oro, facendo sembrare un cammino di libertà e di progresso quella che era una netta regressione dei diritti individuali e collettivi¹.

Di che cosa si tratti può ricordarcelo una sia pur rapida ricapitolazione delle tappe fondative della «scuola dell'autonomia» e del subisso di proposte, leggi e decreti legislativi e presidenziali, del Miur e del presidente del Consiglio dei ministri, specifici e non, che da oltre vent'anni ha investito la scuola, mutandone di continuo e disordinatamente strutture, orientamenti e contenuti, dopo un altro ventennio scandito da speranze e proposte, battaglie e illusioni riformatrici finite in un nulla di fatto.

I primi passi della «scuola dell'autonomia»

Fu all'aprirsi del 1990 che si cominciò a discutere pubblicamente dell'opportunità (anzi, della «necessità storica») di una svolta radicale nella struttura e nell'organizzazione del sistema scolastico italiano che comportasse l'abbandono della sua forte impronta statalista e dell'idea stessa di un «governo della scuola» da parte di istituzioni centrali e/o periferiche dello Stato, e che mirasse ad affidare l'istruzione, in quanto «organo costituzionale» e «servizio collettivo pubblico», a istituti dotati di «autonomia non soltanto didattica,

¹ P. Bourdieu, *Le dimissioni dello Stato*, in Id., *La miseria del mondo*, Mimesis, Milano-Udine 2015 (ed. or. 1993), pp. 241-49.

organizzativa ed amministrativa, ma anche contabile e di gestione del personale», spogliando l'apparato centrale di compiti gestionali per affidargli unicamente funzioni di determinazione di standard, di «linee guida» e di valutazione complessiva, e sopprimendo i provveditorati agli studi, sostituiti da organismi espressi da «reti» di scuole volontariamente collegate fra loro. A lanciare quella che sul momento apparve poco più che una risposta provocatoria all'insostenibile inerzia burocratica e allo sfiancante attendismo governativo fu – nell'ambito di una grande Conferenza nazionale della scuola voluta dal governo e gestita dal ministero della Pubblica istruzione – Sabino Cassese, da tempo uno dei più attivi sostenitori della necessità di “alleggerire” drasticamente lo Stato e il suo complesso apparato ministeriale di molte delle competenze che li rendevano elefantiaci e inefficienti².

La subitanea, drammatica accelerazione della crisi politica e istituzionale italiana degli anni immediatamente successivi avrebbe fatto il resto, alimentando campagne di stampa e di opinione sempre più aggressive e condivise volte a seppellire la «prima Repubblica» e i suoi pilastri istituzionali. Non a caso era proprio alle norme varate dal I governo Amato – figlio ed emblema di quella crisi – che si richiamava, anni dopo, la legge 59/1997 «per la semplificazione amministrativa», meglio nota come legge Bassanini: la quale all'art. 21 disegnava un percorso progressivo e generalizzato per l'attribuzione di personalità giuridica a «istituzioni scolastiche e istituti educativi», con conseguente passaggio degli antichi direttori e presidi a «dirigenti scolastici» a cui veniva affidato il compito di realizzare e gestire «l'autonomia didattica e organizzativa» delle scuole di ogni ordine e grado annunciata dallo stesso articolo: una autonomia il cui obiettivo doveva essere – si diceva – la «realizzazione della flessibilità, della diversificazione, dell'efficienza e dell'efficacia» del servizio offerto, anche tramite la determinazione di «insegnamenti opzionali» e «aggiuntivi», di orari rimodulati in modo da tenerne conto, di «organici funzionali del personale docente», di possibili disarticolazioni dell'unità classe ecc.

Figlie dell'avvenuto sfondamento anche in Italia degli ideologismi neoliberalisti trionfanti in tutta Europa quelle norme – rese operative due anni dopo dal Dpr 275/1999 *recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche* e fortemente voluto dal ministro Luigi Berlinguer (17 maggio 1996-25 aprile 2000) – cambiavano la natura e il volto della scuola italiana, che dalla scelta del finanziamento misto e di declinazioni organizzative e di-

² S. Cassese, *Il governo della scuola. I soggetti istituzionali*, in Ministero della Pubblica istruzione, *Atti della Conferenza nazionale sulla scuola Roma, 30 gennaio - 3 febbraio 1990*, Sciascia, Caltanissetta 1991, vol. I, pp. 53-54. D'altronde la scelta dell'autonomia, per quanto si avesse cura di delimitarne forme e contenuti, costituiva uno dei pilastri delle innovazioni proposte dai gruppi di lavoro che avevano preparato quell'appuntamento, come risulta da Ministero della Pubblica istruzione, *Atti Conferenza Nazionale della Scuola*, Le Monnier, Firenze 1990, pp. 271-99.

dattiche significativamente diverse all'interno degli stessi segmenti scolastici vedeva messo in forse il suo carattere di servizio pubblico universalistico ed egualitario. Il cambiamento era di sostanza e aveva rilevanza costituzionale: ma all'epoca, sia a livello di classe politica che di opinione pubblica, la parola «autonomia» manteneva – al pari di «riforma» e «innovazione» – una capacità evocativa di maggiori opportunità partecipative che la caricava, come aveva detto anni prima Mauro Laeng, di un «fascino strano, per non dire perverso»³, tale da fare aggio su ogni considerazione di merito e di procedura, facendo perdere di vista sia la necessità di decidere innanzitutto a chi e a che cosa doveva servire la scuola su di essa imperniata, sia l'opportunità di procedere per tappe successive, a cui del resto la memoria delle incongrue, eterne “sperimentazioni” degli anni '70 e '80 toglieva ogni *appeal*⁴.

La successiva legge 62/2000 – la legge «sulla parità scolastica» varata il 10 marzo, che all'art. 1 contemplava l'inserimento a pieno titolo nel «sistema scolastico nazionale» delle scuole paritarie private e degli enti locali che ne facessero richiesta e garantissero precisi requisiti «di qualità ed efficacia» (rimasti in larga misura semplici *flatus vocis*) – non faceva che tirare le fila e le conseguenze delle radicali modificazioni di principio introdotte in precedenza, e coinvolgeva anche le suddette scuole paritarie nell'applicazione della *Legge quadro in materia di riordino dei cicli dell'istruzione* entrata in vigore un mese prima (legge 30/2000): una legge organica e di buona fattura, ma assai poco generosa in termini di offerta formativa comune e di reale obbligatorietà scolastica, dal momento che contemplava una riorganizzazione fondata su un ciclo primario di sei anni (suddivisi in tre bienni) e uno secondario (parimenti sessennale) articolato in un primo anno comune, un secondo e terzo con varie opzionalità disciplinari e un esame di fine triennio prima di accedere a uno dei sei rami pre-professionalizzanti o di abbandonare gli studi per un non meglio precisato percorso di «scuola-lavoro».

Ma proprio le *Norme per la parità scolastica* furono la goccia che fece traboccare un vaso già colmo, spingendo una parte significativa dell'opinione pubblica a far blocco con il personale docente reduce da due mesi di protesta incandescente (e vittoriosa) contro il bando, nell'infelice data del

³ Ministero della Pubblica istruzione, *Atti della Conferenza Nazionale* (1991) cit., vol. I, p. 122.

⁴ Sulle problematicità scaturite da questa prima applicazione del «principio dell'autonomia» cfr. Fondazione Giovanni Agnelli, *Rapporto sulla scuola in Italia 2009*, Laterza, Roma-Bari 2009, pp. 33-91, dove tra l'altro si ricordava come essa non avesse dato risultati didattici apprezzabili e documentabili nei paesi in cui era stata introdotta, dalla Svezia al Regno Unito. Per un'attenta analisi e discussione di merito cfr. N. Bottani, *Professori al timone? Fatti e parole dell'autonomia scolastica*, il Mulino, Bologna 2002. Per i paesi in cui si era precocemente accordata «larga autonomia», Bottani documentava risultati «contraddittori e controversi» e tendenze consistenti di «segregazione scolastica», concludendo che essa si era rivelata «gravida di insidie per l'equità del servizio scolastico» (pp. 169, 182, 199).

23 dicembre, del cosiddetto «concorstone Berlinguer» che avrebbe dovuto contribuire a riarticolare la funzione docente, come stabilito in sede di revisione del contratto collettivo di lavoro del maggio 1999. L'obiettivo era quello di voltare le spalle agli ideologismi egualitari che nel 1974 avevano portato a fissare una radicale «unicità della funzione docente» e che si diceva avessero portato, nel corso degli anni, ad innescare una vera e propria spirale al ribasso nell'impegno e nella qualità del corpo insegnante, togliendo certezza alle modalità di assunzione, disincentivando l'aggiornamento culturale e l'impegno didattico. Ripristinare, sia pure su nuove basi e con nuove modalità, prima un percorso formativo e abilitante specifico – come si fece con le Scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario (Ssis)⁵ –, quindi una progressione professionale che comportasse non solo controlli, censure e riconoscimenti, ma anche una diversità di ruoli e di competenze pareva (ed era) urgente, come riconosceva appunto il nuovo contratto di lavoro, che – col consenso dei sindacati confederali – introduceva le «funzioni obiettivo» (insegnanti con compiti particolari e una retribuzione aggiuntiva) e prevedeva una sorta di «riconoscimento di qualità» ad un segmento del 20 per cento di «docenti anziani» valutati in base al loro curriculum, alla qualità della didattica e, appunto, all'esito della prova concorsuale loro riservata⁶.

La protesta contro il concorsone – che finì per essere condivisa anche dai sindacati confederali – assunse in breve volgere di tempo caratteri tali da consigliare al ministro una marcia indietro sul punto, per non compromettere le sorti del più vasto disegno di riforma che egli stava cercando di promuovere: un segnale pericoloso di debolezza, ma anche una risposta pressoché obbligata in quella situazione, e la conferma plateale non solo del forte corporativismo della categoria, ma anche della diffusa, radicata sfiducia verso le garanzie di trasparenza e di controllo obiettivo delle procedure sancite da una classe politica e di governo in profonda crisi di credibilità.

Siamo in molti, credo, a ricordare con un certo malessere le accanite discussioni dell'incandescente primavera di inizio millennio e la martellante provocazione delle correnti lib-dem sul necessario “superamento” del vetero-binomio destra-sinistra. Discussioni che, alimentate da questo o quel provve-

⁵ Le Ssis, previste dalla legge 341/1990 di *Riforma degli ordinamenti didattici universitari*, furono attivate con il decreto del Murst 26 maggio 1998. Consistevano in un biennio di corsi universitari disciplinari e psico-pedagogici, accompagnati da un tirocinio in presenza del titolare della classe. Le scuole, di impianto e gestione regionale, ebbero caratteristiche diverse e diversa efficacia, ma sono ad oggi largamente riconosciute come l'unico tentativo serio di formazione cultural-didattica in entrata del personale docente.

⁶ L'art. 38 del Ccnl del 2000 prevedeva appunto che a formare la graduatoria per accedere alla maggiorazione annua lorda degli stipendi di cui all'art. 29 dello stesso contratto contribuisses per un quarto il curriculum professionale, per un altro quarto la prova strutturata nazionale (il concorsone, appunto), e per la metà la verifica *in itinere* delle attitudini professionali.

dimento assunto o annunciato dal ministro Berlinguer, finirono per polarizzare indebitamente giudizi e pregiudizi⁷, ma anche per dare concretezza ai dubbi di quanti temevano che, in regime di marcata e polivalente autonomia e in mancanza di congrui investimenti finanziari da parte dello Stato, fosse impossibile salvaguardare una concezione di scuola come «comunità scolastica» idealmente universalistica, collaborativa e cooperativa, aperta al mondo esterno e al tempo stesso capace di «personalizzare» l'offerta: quella concezione di scuola che, ormai fuori tempo massimo, permeava ancora di sé le proposte avanzate dalla Commissione Brocca nella cupa primavera del 1992, scandita dal traumatico crollo dei conti pubblici, dal divampare di Tangentopoli e dai pericolosi successi dell'antipolitica, e chiusa dalla nascita, in giugno, del primo governo Amato, comprensibilmente preoccupato di ridurre e ristrutturare ambiti e modalità d'azione della pubblica amministrazione⁸.

La «strategia del mosaico» annunciata e predisposta da Luigi Berlinguer come modalità di intervento che avrebbe permesso di affrontare un problema (e un'opposizione) per volta era fallita. Le critiche e le opposizioni, anzi, avevano finito per «fare massa». Ma il suo dinamismo aveva fatto sì che le possibili linee d'intervento, le difficoltà e le urgenze di riforme troppo a lungo rinviate fossero tutte in campo. E se da un lato l'aver favorito fino a farla diventare senso comune l'idea – a mio parere non del tutto condivisibile – che i mali della scuola italiana si potessero curare solo con una riforma globale e strutturale ha finito per allontanarne la soluzione o almeno l'attenuazione, dall'altro non c'è dubbio che le iniziative e le scelte assunte da Berlinguer accentuarono e diffusero la consapevolezza che la posta in gioco era alta da tutti i punti di vista, e che per correggere la crescente inefficienza (e i costi) della scuola erano indispensabili interventi incisivi e strutturali⁹. Anche perché, come avrebbero dimostrato di lì a poco gli impietosi risultati della prima indagine comparativa sulle «abilità letterarie, matematiche e scientifiche» – il *Program for International Student Assessment* (Pisa) – possedute da studenti quindicenni di 32 paesi dell'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (Ocse), la scuola italiana si stava rivelando incapace

⁷ Ne scrisse su questa rivista Fabio Fiore (*Rincorrere o resistere? Sulla crisi della scuola e gli usi della storia*, «Passato e presente», XIX (2001), n. 52, pp. 97-115), puntando l'obiettivo soprattutto sulle contrapposizioni innescate dalla radicale trasformazione delle gerarchie di rilevanza culturale e delle modalità di apprendimento di cui il nuovo ordinamento scolastico si faceva portatore.

⁸ Studi e documenti degli Annali della Pubblica istruzione, *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni. Le proposte della Commissione Brocca*, Le Monnier, Firenze 1992. La Commissione Brocca era stata insediata nel 1988 dal ministro Misasi, riattivata dal ministro Bianco nel 1990 e confermata da Misasi, di nuovo ministro nel VII, e ultimo, governo Andreotti.

⁹ Ma sul fatto che la «scuola dell'autonomia» possa implicare minori costi per lo Stato Norberto Bottani avanza, come altri, documentate riserve (N. Bottani, *Professori al timone* cit., pp. 192-96).

di produrre un livello medio di competenze e conoscenze commisurate alle necessità di un paese che, per quanto *in panne*, restava uno dei più sviluppati e industrializzati della terra. Fissato a 500 il punteggio medio comune ai diversi paesi, gli studenti italiani si collocavano mediamente a quota 480 nelle abilità di lettura, scendevano a 470 in quelle scientifiche e sprofondavano a 455 nelle abilità matematiche: un risultato reso più inquietante dalla splendida *performance* della scuola primaria e dalle divaricazioni fatte registrare dalle diverse tipologie scolastiche e dai diversi ambiti territoriali e sociali, con punteggi drammaticamente inferiori negli istituti professionali, nelle regioni meridionali e tra i/le giovani appartenenti a ceti svantaggiati economicamente e culturalmente, tanto da far parlare di una vera e propria «geografia dell'iniquità»¹⁰.

Nel frullatore di riforme senza fine

Da allora, non c'è stato ministro che non abbia cercato di dotarsi di una commissione di esperti o magari di saggi a cui accollare, almeno formalmente, l'onere e la responsabilità di avanzare analisi e proposte, e subito dopo di varare norme volte ora a integrare, correggere e modificare quanto già fatto, ora a forzarlo in altre direzioni, lungo linee non sempre compatibili con quelle seguite dal predecessore, appartenesse o meno allo stesso schieramento politico. Tullio De Mauro e l'assai più longeva Letizia Moratti; Giuseppe Fioroni e la contestatissima Maria Stella Gelmini, così come l'effimero Francesco Profumo: tutti hanno cercato di lasciare un'impronta nella tormentata vicenda, e – quel che è peggio – sono riusciti a farlo, rendendo via via più intricata e oppressiva, contraddittoria e ricca di derive inerti la selva di provvedimenti e normative che ingombra sia il funzionamento della scuola sia un efficace intervento riformatore.

Così, se De Mauro (26 aprile 2000-10 giugno 2001) poco poté fare oltre a insediare una nuova commissione di esperti, a promuovere un regolamento per la gestione contabile-amministrativa delle nuove «scuole autonome» e a precisare, potenziandolo, il ruolo dei dirigenti scolastici, Letizia Moratti (11 giugno 2001-23 aprile 2006) pensò bene di marcare il ritorno al potere del centro-destra parlando di un vero e proprio «punto e a capo» del processo

¹⁰ Fondazione Giovanni Agnelli, *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*, Laterza, Roma 2011, p. 52. I dati Pisa per il 2000 sono tratti dal sito http://ospitiweb.indire.it/adi/pisa/sintesi_pisa.htm, che ne offre un'articolata lettura comparativa con gli altri paesi Ocse coinvolti nell'indagine. Nell'analogo *Rapporto 2009* sopra richiamato si suggeriva di incrociare i risultati Ocse-Pisa (che assegna punteggi calibrati fra un minimo di 400 e un massimo di 600 dopo aver tolto dal computo le punte estreme) con quelli ottenuti da indagini di impianto meno lontano da metodi e contenuti della scuola italiana, assai poco orientata al *problem solving*: ma gli esiti furono analoghi.

riformatore, a cui dettero corpo prima un gruppo ristretto di lavoro istituito presso il ministero, presieduto da Giuseppe Bertagna, poi i cosiddetti Stati generali della scuola chiamati a discuterne le proposte, e infine una commissione con l'incarico di vagliarne gli esiti e di tradurli in documento operativo. Ma la legge 53/2003, di *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*, uscita da quelle complesse procedure con il contributo decisivo dell'iperliberista sottosegretaria Valentina Aprea (legge 53/2003), se giunse ad abrogare la legge Berlinguer sul «riordino dei cicli», nella sua *pars construens* suscitò molte più censure che approvazioni.

Scritta in modo tale da risultare incomprensibile ad una sia pur attenta lettura – composta com'era soprattutto di aggiunte, cancellazioni e modifiche di singole parole, frasi e disposizioni alla legislazione vigente –, la legge fu oggetto non solo di una opposizione di massima, ma di critiche mirate e convergenti su singoli snodi della riforma, dalla prevista anticipazione dell'età di ingresso alla materna e alla primaria, alla centralità assegnata (senza seguiti rilevanti, a dire il vero) al cosiddetto «principio dell'alternanza scuola lavoro»¹¹ e alla conseguente riorganizzazione «duale» della secondaria superiore, che accanto al passaggio di tutta l'istruzione professionale alle Regioni prevedeva la riorganizzazione del «ramo liceale» – di competenza dello Stato – in otto percorsi quinquennali, comprensivi anche delle opzioni fino ad allora proprie degli istituti tecnici¹². E se per ciò che riguardava gli “anticipi d'età” a mobilitarsi per bloccare i provvedimenti fu un vasto schieramento di opinione pubblica, insegnanti, psicologi e pedagogisti, le scelte compiute nel campo della secondaria superiore dovettero fare i conti sia con la ferma indisponibilità delle regioni a farsi carico dei 560.000 iscritti agli istituti professionali e con i motivati dubbi di costituzionalità di tale monolitica attribuzione, sia con la critica netta (e politicamente decisiva) di Confindustria in merito alla scelta di “licealizzare” l'istruzione tecnica¹³.

Ciò non toglie che grazie alle *Indicazioni nazionali* allegate al D.lgs. 59/2004 e ai molti decreti attuativi della legge delega che si riuscì a varare, le novità introdotte nella scuola da Letizia Moratti fossero numerose. Si chiu-

¹¹ Si veda in proposito G. Bertagna (a cura di), *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi modelli strumenti dopo la riforma Moratti*, FrancoAngeli, Milano 2004.

¹² Ai quattro indirizzi esistenti (classico, scientifico, artistico, linguistico) si aggiungevano infatti non solo quelli di scienze umane e musicale-coreutico, ma quelli denominati tecnologico ed economico, tutti organizzati secondo uno schema 2+2+1. Per un confronto punto per punto delle riforme Berlinguer e Moratti cfr. N. D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana*, Zanichelli, Bologna 2010, pp. 704-15, che ne evidenzia le «profonde differenze e non poche divergenze».

¹³ La contrarietà di Confindustria alle scelte compiute fu oggetto di uno specifico convegno (Vicenza, aprile 2004) in cui presero la parola sia il vicepresidente dell'associazione che il responsabile del ramo *Education*, Silvio Fortuna, e di cui scrissero diffusamente sia «Europa» del 20 aprile che il «Corriere della Sera» del 21.

sero tempi pieni e prolungati e si ridusse l'orario scolastico; si modificarono i programmi di insegnamento e con essi le gerarchie disciplinari; si introdusse nelle elementari una figura di insegnante *tutor* assai poco compatibile con la vigente contitolarità della didattica; si inaugurò l'era dei «crediti formativi» e del «portfolio dello studente»...: tutte scelte che, accompagnandosi a cospicui tagli nelle dotazioni alle scuole dello Stato – più volte e apertamente giustificati non solo con esigenze di bilancio, ma con la volontà di «rendere più equa la competizione fra pubblico e privato» –, finirono per aggravare gli squilibri socio-territoriali, per togliere forza a una idea alta della scuola statale, e per rendere più impervia la sua capacità di corrispondere ai profili richiesti da quella «società della conoscenza» di cui pure tutti, e la ministra *in primis*, declamavano l'imperiosa centralità.

D'altronde, per quanto non si parlasse altro che di competizione e di mercato – come se davvero la scuola pubblica dovesse e potesse rispondere *in toto* e unicamente a quelle logiche – le scelte compiute finivano per risultare sorde e cieche non solo alla gravità degli squilibri e dei bassi livelli generalizzati che si continuavano a registrare in gran parte delle scuole secondarie italiane, ma anche alle pressanti richieste di gran parte del mondo politico ed economico perché si promuovessero investimenti e innovazioni in grado di coinvolgere gli insegnanti, di migliorarne criteri d'assunzione e prestazioni, e di coadiuvarne l'opera garantendo loro adeguate disponibilità strumentali. Se la scuola doveva funzionare come un'azienda privata rivolta a studenti-clienti – questo il senso delle pressioni – era necessario permetterle innanzitutto di essere un'azienda efficiente e competitiva. A meno che, naturalmente, il proposito non fosse quello di far sì che parte delle scuole statali di aree in difficoltà o poco appetibili per il mercato chiudesse i battenti, secondo la motivata convinzione che animò le vaste mobilitazioni di opinione e di piazza che surriscaldarono il clima politico fino dagli ultimi mesi del 2001, per esplodere nell'inverno 2003-04 in ripetute manifestazioni di piazza e in un diluvio di documenti e mozioni di critica e di contrasto¹⁴. Tanto più che l'algida manager milanese, strutturalmente impermeabile all'idea stessa di ascolto e dialogo, finì per crearsi nuovi nemici dilatando la già rilevante molteplicità e aleatorietà di prescrizioni, circolari e direttive che assillavano le scuole di ogni ordine e grado, e dunque di fatto contraddicendo un «processo di costruzione dell'autonomia» della scuola pubblica che risultava sempre più simile a un suo progressivo smantellamento. E la situazione si sarebbe per molti versi aggravata negli anni successivi, segnata dalla tendenza a cancellare, ma soprattutto a

¹⁴ Per un quadro puntuale e in presa diretta delle critiche rivolte da ampi settori progressisti alle riforme di Letizia Moratti (che giunse a cancellare l'aggettivo «pubblica» dalla denominazione del ministero di cui era titolare) cfr. *Dove va la nostra scuola. Perché dire no alla riforma Moratti*, supplemento al n. 2004/3 di «MicroMega» ad opera del Forum delle scuole milanese.

congelare, integrare, sospendere, correggere gran parte della caotica normativa che avrebbe dovuto sovrintendere al funzionamento del sistema scolastico italiano nella difficile transizione all'autonomia e alla "modernità".

Come fece perfino il nuovo ministro di centro-sinistra Giuseppe Fioroni (17 maggio 2006-8 maggio 2008), che nel discorso di insediamento annunciò di voler «modificare dall'interno» la riforma Moratti, servendosi di un ideale cacciavite per «rimuoverne» le parti «inapplicate o inapplicabili», ma che poi si adoperò a modificarne l'impianto e le finalità, operando più in direzione di una «scuola della cittadinanza» che di una scuola-azienda, e occupandosi più delle dispersioni scolastiche che delle tanto esaltate «eccellenze». Una conferma del nuovo corso venne dalle *Indicazioni per il curricolo* allegate al decreto sull'«adempimento dell'obbligo di istruzione» (luglio-agosto 2007), che – senza abrogare quelle della Moratti – alzavano a 16 anni l'obbligo scolastico, e invitavano a vedere nella scuola «l'anima laica della società», capace di fornire competenze di base funzionali a un sapere critico e collaborativo, aperto alle differenze e capace di interagirvi¹⁵. Di lì a poco, poi, alcune *Disposizioni urgenti in materia di istruzione tecnico-professionale* inserite in una delle tante leggi omnibus – la 40 del 2007 – avrebbero cancellato una parte consistente del riassetto della secondaria predisposto da Letizia Moratti, restituendo l'istruzione professionale al suo status quo ante, resuscitando gli istituti tecnici e potenziandoli con l'apertura di un non meglio definito «terzo livello» tecnico-professionale, destinato a un cammino tanto umbratile quanto generosamente finanziato. Né si può dire che l'assunzione in ruolo di 70.000 insegnanti in due anni – sia pure pensata per bilanciare la chiusura delle ormai ingovernabili graduatorie permanenti di precari di ogni tipo ed età – andasse nella direzione auspicata da colei che lo aveva preceduto, o che la soppressione del contestato portfolio e il ritorno al team paritario di insegnanti nell'ambito della scuola primaria non rappresentassero un'altrettanto ferma presa di distanze... Ma è certo che molte delle riforme targate Moratti rimasero in piedi, e che né le parole dette né le iniziative assunte da Fioroni corrisposero sia pur solo lontanamente a quella inversione di marcia rispetto alle politiche di centro-destra che molti si aspettavano dal ritorno al governo del centro-sinistra, e di cui l'accidentato paesaggio scolastico italiano, con le sue sacche di inerzia e le sue indomite aree di vitalità, aveva un gran bisogno.

Analoghe considerazioni valgono per Mariastella Gelmini (8 maggio 2008-16 novembre 2011) che certo si mosse nel solco delle sensibilità privatistiche e individualizzanti care al centro-destra (appena bilanciate dall'ora di «Cittadinanza e Costituzione» da lei introdotta), ma senza rinnegare a priori quanto

¹⁵ Si veda in proposito *Competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria*, All. 2 al D.lgs. 22 agosto 2007, n. 139, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*: http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/all2_dm139new.pdf.

era stato fatto da Fioroni. E d'altronde, a indirizzare le sue scelte furono in primo luogo i problemi del debito pubblico e della crisi economica, utilizzati anche come grimaldello per irrobustire e affrettare il processo di "dimagrimento" del bilancio della pubblica istruzione, ridotto in quattro anni di ben otto miliardi di euro, grazie a tagli al personale amministrativo, ausiliario e docente, all'aumento del numero di allievi per classe e alla riduzione degli orari, alla chiusura e all'accorpamento di scuole e centri direzionali... Fin dalle settimane immediatamente successive all'insediamento del IV governo Berlusconi, e poi ancora in agosto, settembre, ottobre, fu tutto un succedersi di decreti, leggi e «piani programmatici» che parlavano il linguaggio del disimpegno e dei tagli lineari e progressivi tanto cari al ministro delle Finanze Giulio Tremonti. Ai primi d'ottobre, l'approvazione in commissione Cultura della Camera – a larghissima maggioranza e col contributo di alcuni deputati Pd – di una proposta di legge sull'*Autonomia statutaria delle Istituzioni scolastiche* (pdl 953/2008) targata Valentina Aprea, grande sostenitrice della loro trasformazione in aziende rette secondo norme e logiche privatistiche¹⁶, finì per infiammare gli animi di quanti si battevano da anni contro quel trend e toccavano ora con mano la pericolosità del radicamento trasversale di tali convinzioni. Con la conseguenza di scatenare una nuova «Onda anomala» di scioperi, cortei e picchetti dimostrativi¹⁷, articolazioni di un movimento ormai consapevole, e quasi orgoglioso, della propria solitudine politica, resa palpabile dal silenzio o dal balbettio strumentale dei partiti a cui sarebbe spettato formulare concrete e credibili proposte alternative a quelle varate dal governo.

La scelta di presentarsi come attenta e pragmatica paladina di un «ritorno all'ordine» condivisibile da vasti strati di opinione pubblica e da un ampio arco di forze politiche si tradusse di fatto in provvedimenti quanto mai contraddittori. Si tornò al maestro unico e si imposero misure di analogo sapore *rétro* nelle scuole primarie che avevano assai poco bisogno di essere "riordinate" (tanto meno utilizzando il passo del gambero), ma si intervenne pochissimo su quel triennio postelementare "restaurato" dalla Moratti che pure tutti gli indicatori segnalavano come «l'anello debole» del sistema scolastico ita-

¹⁶ Nota per un testo-guida dell'ultraliberismo scolastico, *La scuola che vorrei* (Fondazione Liberal, Firenze 2000, prefazione di S. Berlusconi) Valentina Aprea aveva presentato il suo progetto fin dal maggio 2008, e poi di nuovo nell'aprile 2012. Esso prevedeva tra l'altro una carriera del personale docente articolata su tre livelli e la chiamata diretta da parte del dirigente scolastico. Emendato con la collaborazione del Pd, della Lega e dell'Unione di centro, il nuovo testo – che smantellava gli organi collegiali, legava il funzionamento di ogni scuola alla elaborazione di singoli statuti e potenziava sensibilmente il ruolo del dirigente scolastico – rischiò di essere approvato senza il passaggio in aula, in quanto «privo di speciale rilevanza di ordine generale». Per una analisi fortemente critica di quel ddl cfr. M. Boscaïno, *Ddl Aprea 2, la scuola-azienda che non vogliamo*, «micromega-online», 24 aprile 2012.

¹⁷ Per una rilettura delle ragioni, delle forme e dei contenuti di quelle proteste cfr. S. Intra-vaia, *L'Italia che va a scuola*, Laterza, Roma-Bari 2012.

liano¹⁸. Né si può dire che rispondeva all'esigenza di un più solido percorso formativo all'insegnamento secondario (alla cui necessità accennava anche il Piano programmatico che prefigurava la riforma posta in essere con la legge 30 ottobre 2008, n. 169) la decisione di chiudere le Siss e di sostituirle con un tirocinio formativo – l'attuale Tfa – decisamente più esile e disorganico¹⁹. Analoghe ambiguità si riscontrano nelle decisioni assunte in merito al riordino della secondaria superiore e varate con una serie di decreti presidenziali nel marzo del 2010, che molto meritoriamente sfoltavano in modo drastico l'intrico di indirizzi del settore tecnico e di quello professionale, lasciando in piedi l'uno e l'altro (secondo lo schema Fioroni), ma rendendo ancora più generici i loro programmi, sostituendo di fatto gran parte delle attività di laboratorio con stage e tirocini esterni, e rafforzando il "primato" dei licei, articolati in diversi rami, come previsto dalla Moratti, in un turbinio di interventi di diversa portata, il cui effetto cumulativo non poteva non ripercuotersi negativamente sull'efficacia formativa della scuola e sulla sua attrattività. Come del resto confermavano le più diverse indagini, da cui risultava che i tassi di disaffezione di studenti e insegnanti erano ai massimi storici, che ripetenze e abbandoni coinvolgevano ancora un buon 30 per cento degli studenti delle superiori (e il 44 per cento degli iscritti a istituti professionali), che la divaricazione territoriale e la segregazione sociale si erano ulteriormente aggravate...²⁰: un quadro sconcertante, che davvero non lasciava ben sperare, anche al di là dei famigerati "tagli", quanto a capacità del paese Italia di sapere e poter corrispondere alle sfide poste dalla tanto conclamata «società della conoscenza»²¹.

La scuola trema

«Se la scuola trema, è perché la sua credibilità è entrata in crisi», perché i suoi assetti risultano del tutto «scompensati» rispetto alle esigenze di produzione e di mobilità di una società capitalistica, scrivevano nel 1970 Rossana

¹⁸ Di «anello debole» della catena, «poco efficace e per nulla equo», vero e proprio «incubatore di disuguaglianze destinate ad esplodere alle superiori», parla il *Rapporto 2011* della Fondazione Agnelli sopra citato e dedicato per intero ad una accurata radiografia del triennio postelementare. Le citazioni sono dalle p. 3, 27, 148. Per due opposte opinioni in merito all'opportunità di mantenere quel triennio-ponte cfr. C. Cornoldi-G. Israel, *Abolire la scuola media?*, il Mulino, Bologna 2015.

¹⁹ Cfr. Dm 249/2010 e Dm 139/2011, che fissavano per l'insegnamento nelle scuole secondarie percorsi annuali differenziati di «tirocinio formativo attivo», chiuso da un esame abilitante.

²⁰ Per alcuni dati e riferimenti statistici cfr. M. Dei, *La scuola in Italia*, il Mulino, Bologna 2012 (IV ed. aggiornata), pp. 117-38.

²¹ Sulle criticità di quella controversa stagione riformatrice ha pagine efficaci il numero speciale 358/2013 di «aut aut», *La scuola impossibile*, a cura di B. Bonato.

Rossanda, Marcello Cini e Luigi Berlinguer, con la tagliente sommarietà ideologica propria dei tempi: concludendo che proprio per questo essa doveva essere sepolta nelle sue forme attuali, e rinascere, semmai, «nel fuoco e nel concreto della distruzione degli antichi rapporti e valori sociali»²². In effetti, la distruzione di quel tessuto connettivo è andata molto avanti, anche se non nella direzione ipotizzata e sperata dai tre. Quanto alla scuola, essa ha continuato a svolgere, sia pure con crescente difficoltà e minor convinzione, i compiti di formazione delle nuove generazioni – sempre più multietniche e multiculturali – che le sono propri, aggrappandosi a brandelli di passato ancora vitali per mettere a punto strategie più o meno estemporanee di resistenza e di proposta, di sopravvivenza e di rilancio. Per quanto scossa da ciclici furori contro interventi dall'alto e dall'esterno percepiti e vissuti come corpi estranei al proprio tessuto connettivo, o illuminata da isolati e subitanei guizzi di vitalità, la scuola ci appare oggi un po' ovunque, ma particolarmente in Italia, meno sicura di sé, della propria ragion d'essere, dei propri obiettivi. Tanto più che «innovazioni» e «riforme» si sono preoccupate non tanto di ridefinirne le modalità didattico-culturali per restituire senso e valore, concreta riconoscibilità ed efficacia alle sue funzioni tradizionali o di disegnarne di nuove, quanto piuttosto di sostituirne le tradizionali forme di governo con una *governance* sui cui benefici è lecito nutrire molti dubbi, come vengono da tempo segnalando indagini di diverso tipo e provenienza, sempre più propense a raccomandare una ricomposizione del sistema scolastico e una più solida formalizzazione e standardizzazione dei suoi percorsi e obiettivi²³. La libertà intesa come sostanziale anarchia del fai-da-te e subalternità inerte a pretese «logiche di mercato» sembra aver compiuto il suo ciclo, e aver lasciato il posto, nelle riflessioni sull'argomento, a più equilibrate valutazioni dei problemi posti da società complesse e al tempo stesso «liquide» come quelle odierne, preda delle opposte sirene di localismi identitari e utopie globali, ma pur sempre soggette ad autorità e a norme imperniate su Stati nazionali e sulle agenzie sovranazionali cui essi eventualmente partecipano.

Che la scuola non abbia più (e non possa più avere) il monopolio della formazione come nei suoi secoli d'oro – il XIX e il XX – e veda seriamente insidiata la sua egemonia ad opera di altre e più coinvolgenti «agenzie informative» è senza dubbio inevitabile nell'era della rivoluzione digitale, della crescente “secondarietà” della parola scritta rispetto alla presenza pervasiva di suoni e immagini – più adatti alla comunicazione del mondo globale –, e dell'assoluta dominanza di un presente onnivoro, pago di sé e nutrito da reti

²² R. Rossanda-M. Cini-L. Berlinguer, *Tesi sulla scuola*, in *Manifesto per un movimento politico contro la scuola*, Centro di iniziativa politica «Il manifesto», Salerno 1970, p. 5.

²³ Primi segnali di cautela rispetto agli entusiasmi privatistici e individualizzanti del recente passato sono richiamati già da A. Cobalti, *Globalizzazione e istruzione*, il Mulino, Bologna 2006.

comunicative rigorosamente orizzontali: tanto che, come ha osservato efficacemente Marco Lodoli, «l'oceano del passato non arriva più a lambire le spiagge del presente»²⁴. Così come è inevitabile che essa soffra della vera e propria faglia culturale connotativa dei nostri anni – i *Fractured Times* su cui si è soffermato a più riprese il lucido sguardo di Hobsbawm²⁵ – e che, segmentando per microgruppi d'età codici e linguaggi, priorità ed esperienze, ha scavato fossati via via più difficili da colmare tra studenti e insegnanti: tanto più in Italia, dove l'età media del corpo docente resta (ed è destinata a restare ancora per molti anni) eccezionalmente alta²⁶. Per non dire delle problematiche, ma anche delle opportunità, connesse alla presenza sempre più ragguardevole di allievi e allieve provenienti da altri paesi o appartenenti a famiglie di recente immigrazione, che chiedono ascolto, rispetto e una integrazione che non si riduca a semplice assimilazione.

Per affrontare in modo positivo questo inedito scenario c'è ovviamente ancora più bisogno che nel passato sia di obiettivi chiari, sia di insegnanti dotati di una buona e specifica preparazione (non solo iniziale), sia infine di contenuti e approcci disciplinari all'altezza delle difficoltà da affrontare. Ci si poteva aspettare dunque che tali aspetti fossero al centro dell'attenzione dei "decisioni politici" e dei loro consiglieri. In realtà, documentazioni di indirizzo e norme operative, segnate da un intreccio perverso di retoriche e scelte innervate nell'ideologia dello Stato minimo e in radicali economie di bilancio su servizi pubblici e welfare, sono apparse finora prioritariamente interessate a questioni di ingegneria e "semplificazione" istituzionale, mentre le finalità restano generiche, la preparazione e la valorizzazione del corpo docente un ingombro, e le indicazioni/prescrizioni didattiche sostanzialmente incongrue rispetto alle novità con cui si dice di voler fare i conti.

Pensiamo ad esempio allo slogan berlusconiano sulla priorità di far crescere «la scuola delle tre i: inglese, informatica, impresa». A dieci anni di distanza dai programmi Moratti, che di quelle priorità si fecero banditori, il tasso di conoscenza della lingua inglese fra gli adolescenti italiani resta fra i più bassi d'Europa e l'informatica stenta ad avere un ruolo nella pratica didattica e perfino a disporre di una strumentazione sufficiente a sperimentarne

²⁴ M. Lodoli, *Addio cultura umanistica. Per i ragazzi non ha più senso*, «La Repubblica», 31 ottobre 2012. È a Lodoli che si deve, come ha scritto lui stesso, l'espressione «la Buona scuola» per definire il senso della legge in gestazione (ivi, 22 maggio 2015).

²⁵ Il riferimento è alla raccolta di saggi pubblicata da E. Hobsbawm nel 1992, e tradotta in italiano (in modo inqualificabile e illeggibile) col titolo *La fine della cultura. Saggio su un secolo in crisi di identità*, Rizzoli, Milano 2013.

²⁶ I dati più recenti del Miur dicono che la metà dei docenti di scuola secondaria ha più di 50 anni e suggerisce che anche le recenti, massicce immissioni in ruolo poco possono abbassare quella soglia, visto che la media dei precari ha un'età che si aggira intorno ai 40. Ragione ampiamente sui dati del 2007-08 il *Rapporto 2009* della Fondazione Giovanni Agnelli (il Mulino, Bologna 2009, pp. 92-183).

l'uso; quanto al terzo asse, ad oggi è impossibile dire a che cosa ci si riferisse parlando di «impresa», visto che nel frattempo si è proceduto soprattutto a intensificare stage spesso casuali e tirocini di basso profilo, e visto che perfino discipline come economia e diritto, senza dubbio utili in quella prospettiva, continuano ad avere nei curricula scolastici un ruolo del tutto marginale. Né si può dire che i ripetuti allarmi sulla deficienza di conoscenze e competenze in ambito scientifico e matematico abbiano condotto ad accrescere le ore dedicate a tali discipline o ad interrogarsi sull'efficacia di insegnamenti quasi sempre ridotti, nella realtà delle cose, a classificazioni e «regole senza pensiero»²⁷. Del resto, il tanto contestato «vetero-umanesimo» della scuola italiana ha finito in questi ultimi anni per essere esteso – attraverso la cosiddetta licealizzazione – a gran parte della secondaria, oltretutto in una versione così sfilacciata e svuotata dall'interno da renderlo irricognoscibile e inservibile, e da far risultare muti e forse assurdi a gran parte degli studenti personaggi, eventi e valori protagonisti di pagine e lezioni destinate a cadere nel vuoto.

Unica, positiva novità di questi anni 2000 è a mio parere una presenza via via meno estemporanea, a partire dal «riordino» di Berlinguer, di discipline artistiche e musicali, capaci non solo di intercettare e disciplinare codici e linguaggi sempre più rilevanti nell'acculturazione extrascolastica, ma di intrecciarne la dimensione universale all'eccellenza con cui le une e le altre si sono manifestate in Italia e alla loro potente carica performativa. Ed è una novità tanto più rilevante in quanto quei due cardini della cultura italiana sono stati tradizionalmente ignorati o marginalizzati da una scuola che diceva di voler insegnare la genealogia della nazione, ma che di fatto e in primo luogo nella sua istituzione-guida, il liceo classico, riproduceva antichi modelli gesuitici. Come rivelano sia le scelte e le gerarchie disciplinari sia il modo di gestirle, attento a valorizzare ora momenti topici per la storia della cristianità o culture ad essa funzionali e con essa compatibili (si pensi al latino o alla filosofia), ora la linearità cronologica di una sorta di *itinerarium ad deum* (è il caso della storia), sulla cui validità metodologica e didattica ho già avuto l'occasione di soffermarmi in anni ormai lontani²⁸.

Ma va anche detto che si tratta di inserti che sono assai poca cosa rispetto alla radicalità dei problemi che dobbiamo affrontare e che affondano le radici nella fine della centralità ideale e culturale di quelli che sono stati storicamente i motori e i poli di riferimento dell'asse culturale e formativo – prima la Chiesa e poi lo Stato-nazione –, e nella difficoltà di rispondere in modo propositivo e autonomo ad un «cambio di paradigma» strettamente funzio-

²⁷ P. Zellini, *Come insegnare la matematica*, «MicroMega», 2014, n. 6, pp. 86-97.

²⁸ Cfr. S. Soldani, *Storia e riforma della scuola secondaria*, «Passato e presente», I (1982), n. 2, pp. 201-16, e Ead. (a cura di), *Un secolo in un anno: il Novecento a scuola*, ivi, XVI (1997), n. 42, pp. 17-35.

nale alla nuova entità egemonica, il Libero Mercato, o più semplicemente agli interessi di una *political economy* globalizzata: e di farlo senza cullarsi nell'illusione che basti invocare principi attivi di cittadinanza e articoli fondamentali della Costituzione – essa pure, d'altronde, assai malmessa – per restituire concretezza ad una scuola che non voglia servire meramente a soddisfare i (presunti) bisogni e le richieste occupazionali a cui rimanda l'ossessivo richiamo al tema dell'alternanza scuola-lavoro. Nella consapevolezza che solo operando al di fuori degli schemi di quel «pensiero unico» che ha messo in crisi la centralità della politica e dello Stato, e promosso nelle menti prima che nelle leggi la preferibilità di una scuola “privatizzata” (nei finanziamenti, nell'organizzazione e nelle finalità educative), sarà possibile cercare e costruire soluzioni che permettano di restituire alla «pubblica istruzione», sia pure in altre forme, quel ruolo di sostegno alla dignità e all'emancipazione di ciascuno e di tutti, e quella capacità di costruire senso civico e rapporti sociali che le tensioni del presente fanno apparire ancora più preziosi e che di fatto si configurano come un'arma insostituibile di progresso individuale e collettivo²⁹. Ma anche senza mai dimenticare che la scuola di oggi e di un prevedibile futuro non solo ha ormai altri baricentri e altri obiettivi, ma appartiene a un'altra rappresentazione e a un'altra narrazione del mondo, che affondano le radici nell'ideologia neoliberista e che a loro volta contribuiscono a produrre effetti del tutto reali nell'universo politico e in quello culturale, strutturandone le linee portanti.

Come dimostra appunto la legge di *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, la n. 107 del 13 luglio 2015 detta della Buona scuola, che fin da ora, e ancor più in prospettiva, muta in profondità le istituzioni educative, scolastiche e formative da 0 a 18 anni, ponendo le basi per interventi non meno incisivi anche sul «livello terziario», universitario e non.

Silenzi e grida di uno showdown pasticciato e pericoloso

Varrebbe la pena di analizzare una per una le prescrizioni, ma anche i rinvii e i silenzi, di quel testo, evidenziando le novità e le conferme (molte ed emblematiche, anche al di là della struttura complessiva: il docente tutor, il portfolio, il profilo dello studente...) che esso presenta rispetto ai tumul-

²⁹ Una sommaria rassegna dei testi che più si sono soffermati sui «processi di causazione circolare» fra globalizzazione economica e riduzione/privatizzazione dei servizi pubblici (fra cui l'istruzione) da parte degli Stati cfr. A. Cobalti, *Globalizzazione e istruzione* cit., pp. 102-19. Di «pensiero unico» parlò per la prima volta, com'è noto, Ignacio Ramonet in un fortunato editoriale di «Le Monde diplomatique», poi ripreso in I. Ramonet-F. Giovannini-G. Ricoveri, *Il pensiero unico e i nuovi padroni del mondo*, Strategia della lumaca, Roma 1996.

tuosi interventi del recente passato, segnalandone pregnanze e incongruenze fattuali, contorsioni e ipocrisie linguistiche. Ma farlo è, in questa sede, decisamente impossibile, anche in virtù di una scrittura che procede ancor più di altre volte per minute varianti a precedenti decreti (ministeriali, presidenziali, legislativi) e leggi, specifiche e non, rendendo impervia una puntuale comprensione del testo, e della genericità di molte dizioni, che di fatto rinviano ad atti successivi. Gli snodi cruciali e il senso di marcia, però, sono ben chiari, e sono stati richiamati infinite volte dai media nel corso dei mesi di infuocata mobilitazione dell'opinione pubblica che hanno accompagnato l'iter legislativo del provvedimento.

L'asse portante è senza dubbio il potenziamento dell'autonomia, in un senso – parola di Renzi – avverso all'autogestione e incentivante di una fisionomia fondata sulla commistione pubblico-privato. Vanno in questa direzione gli incentivi fiscali previsti per le «erogazioni liberali» da parte di persone fisiche, enti non commerciali e soggetti titolari di reddito d'impresa (cc. 145-151); l'accresciuta «libertà» oraria e disciplinare concessa ai Piani triennali di offerta formativa, le cui scelte possono riflettersi sull'entità dei finanziamenti, sulla quantità e tipologia del personale; la centralità data al principio di concorrenza e di competizione non solo tra una scuola e l'altra, ma tra gli insegnanti di una stessa scuola e fra gli studenti di una stessa classe, tutti in gara fra loro per essere i «meglio valutati» e dunque i più premiati. Vengono alla mente le parole con cui un matematico appassionato di questioni scolastiche come Giorgio Israel bocciava senza pietà la Buona scuola ancora in discussione, sottolineando come fosse assolutamente «inammissibile ristrutturare da cima a fondo la scuola italiana secondo principi discutibili e mai realmente discussi» ispirati a «un'idea inesistente di valutazione»³⁰. Così come vanno in quella direzione la struttura e l'organizzazione strettamente «aziendale» delle singole «istituzioni scolastiche»³¹, incentrate sul dirigente scolastico – un «manager» che però non deve rispondere ai suoi azionisti di riferimento, un ennesimo «uomo solo al comando» –, il quale, oltre a decidere la «squadra» dei collaboratori, sceglie il personale docente in entrata; decide (sentito il Comitato di valutazione da lui presieduto) della sua conferma e della destinazione delle premialità previste; fissa le linee direttive del Piano triennale; stipula convenzioni; gestisce le risorse finanziarie, tecnologiche e materiali delle istituzioni scolastiche...³²

³⁰ G. Israel, *La Buona scuola è senza circolari*, «Il Mattino», 20 giugno 2015. Ma si veda anche la sua ferma critica al «pedagogismo costruttivista» e all'«aziendalismo tecnocratico» propugnati dalla legge in discussione in Vivalascuola, *L'Università contro la scuola di Renzi*, 9 giugno 2015, <https://lapoesiaelospirito.wordpress.com/2015/06/09/vivalascuola-197/>.

³¹ L'espressione sta a indicare per lo più un complesso di scuole: non per nulla, a fronte di oltre 41.000 unità scolastiche statali, si hanno, nel 2015-16, 8.123 istituzioni scolastiche.

³² Naturalmente, i quasi ottomila dirigenti hanno molti altri poteri e doveri, in parte nuovi e in parte potenziati rispetto al passato. Sono, si può ben dire, i perni di questa versione della

Altrettanto rilevanti e incisive sono le novità riguardanti il personale docente. Pensiamo all'immissione in ruolo, secondo varie modalità, di oltre centomila "precari", non sempre passati attraverso percorsi di abilitazione e prove concorsuali, talora più che quarantenni e per oltre la metà destinati a svolgere funzioni di mera supplenza di colleghi o attività di sostegno a cui non è affatto detto che essi siano preparati. Pensiamo al destino dei futuri vincitori di concorso (e di quanti per qualunque motivo saranno costretti a chiedere un trasferimento), che verranno collocati nel limbo di liste relative a non meglio definiti «ambiti territoriali» a cui i dirigenti attingeranno, in caso di necessità, a loro totale discrezione; o, ancora, alla "precarizzazione" generalizzata di quanti sono già in servizio e vi entreranno in seguito, per effetto dei poteri di valutazione e scelta assegnati appunto al dirigente scolastico, che ogni tre anni (uno per i neoassunti) potrà decidere della permanenza nella scuola dei vari docenti, in base non solo al giudizio sul lavoro da loro svolto, ma alla funzionalità delle loro competenze rispetto al Piano triennale, di cui peraltro proprio lui è il primo autore e motore³³.

Meno chiare risultano le implicazioni del potenziamento dell'alternanza scuola-lavoro, di cui si è fatto un gran parlare, presentando l'obbligatorietà di un certo numero di ore di stage, tirocinio o didattica in laboratorio (almeno 200 per i licei, almeno 400 per gli istituti tecnici e professionali) nel corso dell'ultimo triennio³⁴ come un'occasione preziosa per attenuare la divaricazione tra competenze scolastiche e richieste del mercato del lavoro: uno «sbilanciamento» a cui, fra i plausi di Confindustria, una ricerca dell'agenzia di *management consulting* McKinsey aveva attribuito nel gennaio del 2014

scuola dell'autonomia; e le procedure sommarie con cui un buon numero di loro è stato fatto entrare in ruolo per dare attuazione alla riforma non permettono di giurare sulla loro qualità, mentre i previsti (e molto generici) meccanismi di valutazione e controllo del loro *modus operandi* sono ancora lontani dall'aver preso forma.

³³ Per l'esattezza il Piano triennale (cc. 12-19), «documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale» di ogni istituzione scolastica, viene «elaborato dal collegio dei docenti sulla base degli indirizzi [...] definiti dal dirigente scolastico» e «approvato dal consiglio d'istituto», tutti organismi presieduti dal dirigente scolastico. Esso indica il fabbisogno «dei posti comuni e di sostegno dell'organico dell'autonomia» e «per il potenziamento dell'offerta formativa», oltre al fabbisogno (ma con precisi vincoli) di personale «amministrativo, tecnico ed ausiliario».

³⁴ A norma del c. 34 le convenzioni per i tirocini possono essere stipulate non più solo, come da D.lgs. 77/2005 (Moratti), «con le imprese, o con le rispettive associazioni di rappresentanza, o con le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, o con gli enti pubblici e privati, ivi inclusi quelli del terzo settore», ma anche «con gli ordini professionali, ovvero con i musei e gli altri istituti pubblici e privati operanti nei settori del patrimonio e delle attività culturali, artistiche e musicali, nonché con enti che svolgono attività afferenti al patrimonio ambientale o con enti di promozione sportiva riconosciuti dal Coni». La legge, inoltre, obbliga le aziende disposte a ricevere "tirocinanti" a iscriversi a uno specifico registro da istituirsi presso le Camere di commercio, previa comunicazione di dati relativi a soci, fatturato, patrimonio ecc. (c. 41): ma di quel registro la Guida operativa di 60 pagine più allegati che è stata diffusa a fine ottobre 2015 non fa più parola.

la “colpa” dell’altissimo tasso di disoccupazione giovanile in Italia, anche se i contemporanei dati di Unioncamere e ministero del Lavoro attestavano che le assunzioni fallite «per mancanza di adeguata preparazione e formazione» riguardavano appena il 2% del totale³⁵. Di fatto, le ore dedicate all’alternanza sono molte, ed è lecito dubitare che il milione duecentomila e passa di giovani coinvolti possa trovare tutorati degni di questo nome in chi accetterà di ospitarli, o che le scuole costrette a destreggiarsi con diverse calendarizzazioni dell’attività esterna non vadano incontro a serie difficoltà organizzative, a meno di non sospendere le lezioni per alcune settimane all’anno.

D’altronde, i connotati stessi del «principio dell’alternanza» sono tutt’altro che limpidi. Per anni se ne è parlato come di una proiezione del modello scolastico tedesco, a cui si attribuiva il merito di mantenere estremamente bassi i livelli di disoccupazione giovanile: un modello fondato sul sistema più precoce e rigido di segregazione scolastica che l’Europa conosca, visto che il percorso formativo professionalizzante, la Hauptschule (quinquennale), ha inizio dopo appena i quattro anni comuni della primaria, e che fin dall’inizio esso prevede, in base al «sistema duale», una secca alternanza scuola-azienda³⁶. Da quando la legge è stata varata, però, si preferisce richiamarsi alle «tradizioni delle botteghe rinascimentali», che insegnavano a «vivere e comprendere la bellezza e il lavoro che sta dietro di essa», «elemento fondante del gusto e dello stile» italiano di cui si alimentano il made in Italy e le attività connesse alla «valorizzazione», come si usa dire, del patrimonio artistico-culturale del paese, e delle annesse attività turistiche³⁷.

Sembrano parole tratte da una pagina di Ugo Ogetti o da un discorso di Alessandro Pavolini, o magari dall’introduzione a uno dei tanti opuscoli e articoli ottocenteschi volti a promuovere più o meno illustri scuole di arti e mestieri o di arte applicata all’industria: la cui organizzazione, peraltro, prevedeva in linea di massima che l’addestramento teorico-pratico del «sapere e saper fare» avvenisse all’interno della scuola, perché incompatibile con le logiche, i tempi e i profitti d’impresa. Ma sono parole ingannatrici, perché il problema di oggi ha ben poco a che fare con le antiche botteghe d’arte, essendo piut-

³⁵ Per gli esiti della ricerca McKinsey, pubblicata nel gennaio 2014, cfr. www.mckinsey.it/idee/la-ricerca-mckinsey-studio-ergo-lavoro. Quanto ai dati Unioncamere, segnalati da A. Ferretti su «Il Fatto Quotidiano» dell’8 ottobre 2014, cfr. http://excelsior.unioncamere.net/index.php?option=com_jumi&fileid=3&Itemid=58.

³⁶ Cfr. G. Ballarino-D. Checchi, *La Germania può essere un termine di paragone per l’Italia? Istruzione e formazione in un’economia di mercato coordinata*, «Rivista di politica economica», 2013, fasc. I, pp. 39-74. Ma anche questi autori, che guardano con molto favore al «sistema duale» (scandito da due giorni a scuola e tre in azienda), ricordano che esso risulta difficilmente «esportabile», configurandosi come una vera e propria «modalità di regolazione dell’economia», fondata sul coinvolgimento delle parti sociali (cogestione) e sul «credenzialismo» (rilevanza occupazionale delle qualifiche, e non delle persone).

³⁷ La parole sono della ministra Giannini, *Scuola-lavoro. Il nuovo corso parte da Pompei*, «Scuola24», supplemento de «Il Sole 24 Ore», 29 ottobre 2015.

tosto quello di incentivare la scarsa propensione all'investimento in attività formative propria, con pochissime eccezioni, delle imprese italiane. Non per nulla il «modello duale italiano» ha, o meglio dovrebbe avere, la sua più vera attuazione nella rete di istituti tecnici superiori che da anni si cerca di mettere in piedi, ma che stenta a decollare, soprattutto per la scarsa disponibilità di aziende e industrie a impegnarsi fattivamente nel finanziamento e nella gestione di queste nuove strutture, volte alla «formazione di tecnici di aree tecnologiche strategiche quali la mobilità sostenibile, l'efficienza energetica, il made in Italy, le nuove tecnologie per la vita, i beni culturali e il turismo, le tecnologie dell'informazione e della comunicazione»³⁸.

Si tratta senza dubbio di un impegno importante e di una novità a cui guardare senza preconcetti, in sé e nell'impatto che può avere a livello universitario. Ma colpisce che tanta attenzione per gli Its si accompagni a un singolare silenzio su tutte le altre articolazioni del sistema scolastico, investite dal ricorrente mantra secondo cui iniziative e attività di ogni tipo devono avvenire «senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica» rispetto al fondo di funzionamento erogato annualmente: una espressione che, in questa forma, ricorre per ben 26 volte, a conferma della volontà di spingere le istituzioni scolastiche a cercare altrove le risorse per uscire dalla mera sopravvivenza. Non possono ad esempio comportare oneri aggiuntivi «progetti e convenzioni di particolare rilevanza didattica e culturale» o «attività ricreative culturali artistiche e sportive extrascolastiche svolte negli edifici scolastici». Né possono esservene per eventuali supporti a «studenti con disabilità», per esigenze connesse alla suggerita costituzione di «reti fra istituzioni scolastiche» in modo da «razionalizzare» l'utilizzo del personale e delle risorse, e neppure per compensi aggiuntivi ai docenti «chiamati a coadiuvare il dirigente scolastico in attività di supporto organizzativo e didattico», o a partecipare al Comitato di valutazione... e via elencando. Si tratta di una logica che può solo produrre gravi scompensi fra scuole che – per effetto dell'appartenenza a questo o quell'indirizzo e livello, di una più o meno fortunata dislocazione territoriale e attrattiva sociale – si troveranno a poter disporre di bilanci di consistenza anche molto diversa, indipendentemente dai loro meriti soggettivi e oggettivi.

Nonostante il profondo radicamento della scuola statale – vero e proprio tratto identitario della moderna nazione italiana – nella cultura del paese, di cui danno quotidiana conferma le incerte fortune degli incentivi all'istruzione

³⁸ Lettera agli iscritti del sottosegretario alla pubblica istruzione G. Toccafondi, novembre 2014, in www.istruzione.it/allegati/2015/istruzione_formazione_lavoro2015.pdf. Istituiti da Fioroni nel 2007 e potenziati dalla Gelmini nel 2010, gli Its – attualmente 74 con circa 5000 iscritti – sono retti da Fondazioni cofinanziate dallo Stato, con docenti “prestati” per metà dal mercato del lavoro e con almeno il 30% del monte-ore (complessivamente 1800-2000) dedicato al tirocinio in azienda. Per una panoramica della loro fortuna e del loro insediamento nel 2014 cfr. www.istruzione.it/allegati/2014/ITS_e_corsi_attivati_13maggio2014.pdf.

privata promosse da amministrazioni locali e regionali, la «scuola della Repubblica» sembra davvero avviarsi ad essere una reliquia del passato, così come sembra arduo dare finalmente vita a un asse formativo fondato sul nesso lavoro-cittadinanza – esso pure pericolante – evitando profonde oscillazioni fra un'ottica meramente professionalizzante e una astrattamente conoscitiva³⁹. Con buona pace non solo dei *Principi fondamentali* della Costituzione che parlano del dovere di promuovere l'eguaglianza e non di assecondare o peggio favorire la diseguaglianza (e d'altronde, non era stato proprio Renzi, già vari anni or sono, a dichiarare che essa andava «attualizzata sin dai principi fondamentali»?)⁴⁰, ma delle stesse solenni affermazioni con cui si apre il testo della legge 107/2015, tanto incongrue rispetto ai suoi contenuti concreti da far pensare a una sorta di libro dei sogni, o meglio ad una affabulazione di altri tempi, e proprio per questo davvero emblematiche dei tempi mediatici in cui viviamo. Il c. 1 sottolinea infatti che la riforma mira ad «affermare il ruolo centrale della scuola nella società della conoscenza e innalzare i livelli di istruzione e le competenze delle studentesse e degli studenti, rispettandone i tempi e gli stili di apprendimento»; a «contrastare le diseguaglianze socio-culturali e territoriali»; a «prevenire e recuperare l'abbandono e la dispersione scolastica, in coerenza con il profilo educativo, culturale e professionale dei diversi gradi di istruzione»; a «realizzare una scuola aperta, quale laboratorio permanente di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica, di partecipazione e di educazione alla cittadinanza attiva»; a «garantire il diritto allo studio, le pari opportunità di successo formativo e di istruzione permanente dei cittadini». E subito dopo aggiunge (c. 3) di voler perseguire «la valorizzazione della comunità professionale scolastica con lo sviluppo del metodo cooperativo». Che cosa si cerca di più?

³⁹ Sull'argomento cfr. R. Castel, *Incertezze crescenti. Lavoro cittadinanza individuo*, postfazione di O. de Leonardis, Socialmente, Bologna 2015.

⁴⁰ La citazione è tratta dall'intervista di V. Zincone a Renzi pubblicata sul magazine del «Corriere della Sera» il 12 marzo 2009; ma la stessa convinzione l'aveva espressa in *Tra De Gasperi e gli U2. I trentenni e il futuro*, Giunti, Firenze 2006.