

NUVVOLE 37

FEBBRAIO 2009

Indice

PER UNA SCUOLA DA PROMUOVERE.....	4
Editoriale – Credere nella scuola?	6
di Marina D’Agati	
TEMI E PROBLEMI	
Conoscere prima di deliberare.....	13
di Alessandro Cavalli	
Consapevolezza e utopia nelle decisioni educative	18
di Benedetto Vertecchi	
Alcune riflessioni su politiche educative possibili e utili nel nostro paese.....	24
di Lorenzo Fischer	
Quale idea di scuola fra progettualità e valutazione.....	29
di Mario Ambel	
Formazione e ruolo dell’insegnante nel cambiamento.....	35
di Domenico Chiesa	
La fine della Ssis e l'odissea dell'ultimo ciclo.....	41
di Patrizio Giustetto	
L’Italia svantaggiata: la scuola nel Mezzogiorno.....	46
di Maria Rosa Turrisi e Mari D’Agostino	
LA PAROLA AGLI INSEGNANTI	
Scrivi qualcosa sulla tua esperienza di insegnante.....	51
di Francesca Rol	
Una scuola da ripensare.....	56
di Silvio Brignolo	
Come scoglio immoto resta.....	61
di Giovanna Lo Presti	

POST IT

Autoriforma dell'università.....68
a cura di Roberta Paoletti e Valeria Mercandino

LE RUBRICHE DI NUVOLE

Dare i numeri.....75
La scuola e le sfide dell'immigrazione

Nuove ricerche.....77
Per la scuola si spende troppo poco, non troppo

PER UNA SCUOLA DA PROMUOVERE

Da diversi anni – e più che mai negli ultimi mesi – la scuola è al centro, tanto in Italia quanto all'estero, di un vasto dibattito che coinvolge studiosi e operatori del settore, mass media in generale e politici.

Tra discorsi e metafore – debiti, crediti, offerta formativa, produttività – in cui la scuola pare assumere il mercato quale modello di riferimento ideale, emerge l'immagine di un'istituzione attraversata da profonde lacerazioni. In questo scenario una diagnosi sembra trovare un crescente consenso tra gli osservatori italiani e stranieri: la scuola è malata e questa sua condizione ne avrebbe messo in discussione la capacità di portare a compimento con successo i compiti educativi e formativi che le sono convenzionalmente attribuiti. Insomma, il sistema educativo è in crisi.

Questo numero di "Nuvole" non pretende di colmare lacune e avanzare soluzioni. Intende proporre alcuni interrogativi di fondo che riguardano la scuola e suggerire elementi di riflessione. Raccogliendo contributi di esperti e di insegnanti, il numero vuole offrire un quadro ampio, benché non esaustivo, su diversi aspetti del tema, esplorando terreni eterogenei.

Il numero è diviso in due parti.

Aprire la prima parte, "*Temi e problemi*", il contributo di Alessandro Cavalli, che affronta l'annosa questione della ricerca educativa nel nostro paese nonché della sua arretratezza. Il tema trova ulteriore approfondimento nel saggio di Benedetto Vertecchi, che analizza, attraverso un'ampia ricostruzione teorica, le debolezze di alcune recenti interpretazioni del sistema educativo.

Alla discussione delle politiche attuate e da attuare nel sistema scolastico italiano è dedicato il contributo di Lorenzo Fischer. Mario Ambel affronta invece una tematica cruciale ma poco indagata: il rapporto tra progettualità e valutazione. La "questione insegnanti" entra nel vivo con i saggi di Domenico Chiesa e Patrizio Giustetto, che prendono rispettivamente in considerazione due aspetti intrecciati tra loro: il ruolo dell'insegnante nella relazione educativa con gli allievi e la sua formazione professionale attraverso le Ssis.

Chiude la prima parte il contributo di Maria Rosa Turrisi e Mari D'Agostino, dedicato ai problemi della scuola nel Mezzogiorno.

Nella seconda parte sono raccolte le riflessioni di tre insegnanti (Giovanna Lo Presti, Francesca Rol e Silvio Brignolo). Gli insegnanti sono una categoria troppo spesso esclusa dai processi decisionali ma dalla cui esperienza sarebbe saggio ripartire per individuare politiche scolastiche nuove e condivise.

Il numero si conclude con un contributo che non riguarda la scuola, ma l'Università. All'Università era dedicato lo scorso numero. Ma intendiamo ancora occuparcene. Questo articolo ci è pervenuto da alcuni studenti dell'Università Roma

Tre e abbiamo scelto di pubblicarlo perché si tratta di un'interessante analisi delle discontinuità e delle peculiarità proprie della mobilitazione che ha preso il nome di *Onda anomala*.

I temi trattati in questo numero sono molto vasti; ne è risultato perciò un numero insolitamente lungo che sfiderà la pazienza dei lettori; lo terremo in *home page* per un più tempo del consueto.

Editoriale

Credere nella scuola?

di *Marina D'Agati**

Parlare di scuola è diventato, in questi ultimi tempi, quasi un luogo comune. Il *leit motiv* è sempre lo stesso. Ci si lamenta che l'istituzione educativa per antonomasia versi in una crisi profonda: sempre meno capace di rispondere adeguatamente alle esigenze del presente, sempre meno in sintonia con gli interessi dei suoi destinatari. La scuola, si dice ancora, è costosa. Troppo. Ed è perfino diseducativa: la cronaca narra senza posa di violenze consumate in classe, di aggressioni contro professori e compagni, di atti vandalici a danno degli ambienti scolastici. *Dulcis in fundo*, per i giovani andare a scuola è poco attraente se non addirittura inutile: l'Italia è malmessa nei confronti internazionali targati Ocse e anche i tassi di dispersione, ancora elevati, sono sintomo di malessere.

Si tratta di questioni non nuove, ma non per questo marginali, su cui pesano come macigni decenni di scomposte azioni riformatrici ipotecate da visioni partigiane, più che corroborate dalle ricerche e dalle riflessioni di esperti e addetti ai lavori (si veda a questo proposito il contributo di Vertecchi). Dapprima Berlinguer e De Mauro, poi Moratti e Fioroni e, oggi, Gelmini. Il tutto all'interno di un sistema scolastico che continua a invecchiare. Più della metà dei nostri insegnanti ha i capelli grigi. Sono ultracinquantenni bistrattati, sottopagati, consapevoli della scarsa considerazione di cui godono da parte di famiglie, media e classi dirigenti, e pertanto scarsamente motivati. Troppi si percepiscono come un gruppo sociale in declino: né più né meno che semplici impiegati, condannati a svolgere un'attività di *routine*. Non è questa una peculiarità italiana, anche se, a giudicare da un ampio numero di ricerche, da noi la caduta di prestigio (soprattutto tra gli insegnanti delle scuole di primo e secondo grado) è stata più marcata.

Le ragioni di ciò vanno ricercate nella formazione iniziale, assolutamente carente, nella modestissima selezione all'ingresso, nell'assenza di prospettive di carriera. Altri fattori, di carattere più generale, riguardano un po' tutti i sistemi educativi dei paesi avanzati. Tra questi fattori, la dissonanza tra il sistema di valori di cui gli insegnanti si sentono portatori (la cultura, il sapere) e la scala di valori che essi percepiscono prevalere nella società (il denaro, il successo). In un'epoca di calciatori miliardari e veline che affollano i teleschermi, essere insegnante (ed esserlo

* Marina D'Agati insegna Sociologia presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Torino.

soprattutto in un preciso ordine di istruzione) si paga a duro prezzo. È una spirale senza fine: là dove i valori pecuniari tendono a prendere il sopravvento sui valori della cultura, una professione che riceve modesti compensi monetari non gode per definizione di grande prestigio.

Non c'è da stupirsi se di fronte a questo quadro desolante alcuni preferiscano trovare rifugio e conforto in nostalgici *amarcord*. Il ritornello è ogni volta lo stesso: “prima si stava meglio”, “gli studenti di una volta non ci sono più”, ma anche “le famiglie non li educano”, “la televisione li intossica”: l'elenco potrebbe continuare ancora per un po'. Si alimenta un circolo vizioso per cui tutto ciò che è scuola è allo sfascio. Tra denunce spesso prive di adeguato fondamento, ricette miracolose propagandate a mezzo stampa, giri di vite e provvedimenti *vintage*, l'impressione è che regni una gran confusione. Come quando, con il solo effetto di indurre un allarme eccessivo nel pubblico, si spacciano le azioni di pochi mascalzoni come denominatore comune a tutti gli studenti. Ecco che bullismo e teppismo diventano il marchio di una generazione di giovani “senza”: senza valori, senza senso civico, senza voglia di studiare. Salvo che tutto ciò occulta il fatto più grave: che la società italiana non crede più nella scuola, la conosce molto poco e non vuol più investire su di essa, né economicamente, né culturalmente.

Un altro esempio del disordine concettuale che caratterizza il dibattito sulla scuola è rappresentato dall'ampio ricorso a categorie generiche: gli insegnanti, gli studenti, la scuola. Ma chi sono costoro? Di quali insegnanti, di quali studenti e di quale scuola stiamo parlando? Suvvia, ci sono ancora molti professori che affrontano con impegno e passione ogni giorno di scuola e riescono a trasmettere il loro entusiasmo ai propri allievi. E ci sono professori che insegnano male, ma che in condizioni diverse potrebbero lavorare meglio. Ci sono anche studenti capaci e altri che potrebbero migliorare se ci si dedicasse ad essi. Ci sono infine la scuola dell'infanzia, la scuola primaria, quella di primo grado e i diversi rami della scuola superiore.

Ma, a parte la troppa retorica e i troppi luoghi comuni che riempiono il dibattito pubblico, il problema della scuola è difficilmente affrontabile senza inquadrarlo all'interno del tema più generale del rapporto tra Stato, istituzioni e società. La scuola è oggi direttamente investita da una straordinaria ondata di cambiamenti. Fra questi menziono – senza poterli approfondire in questa sede – l'espansione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, i mutamenti del mondo del lavoro, la differenziazione (culturale, etnica, religiosa), la proliferazione sulla scena pubblica di “lealtà minori”, quali associazioni e gruppi di interesse. La scuola si trova pertanto in mezzo a una babele di linguaggi, di valori, di modelli di comportamento, che pone interrogativi e sfide inediti non soltanto ai modi del fare educazione, ma anche ai significati che all'educazione sono attribuiti da parte degli attori sociali coinvolti. Mentre, ad esempio, si continua ufficialmente a riconoscere alla scuola il ruolo di istituzione pilota nell'educazione alla cittadinanza, la definizione dei contenuti di quest'ultima appare sempre più problematica.

È noto che i principi cardine su cui la cittadinanza moderna si era basata – la comune appartenenza a una comunità politica, il possesso di virtù civiche e la

partecipazione alla cosa pubblica – risultano oggi fortemente indeboliti nelle società occidentali. Come tutto questo possa conciliarsi con un modello di educazione repubblicana rimane ancora da capire. La questione è stata forse meglio approfondita in Francia, dove fin dal tardo Ottocento fu elaborato e applicato un progetto di formazione morale e civica del cittadino strettamente legato al sentimento di identità nazionale e all'idea di laicità. Ma investe tutti i paesi europei, Italia compresa. Fatto sta che, mentre nella maggior parte dei paesi europei sono in atto processi di ridefinizione e riconsiderazione delle modalità e dei tempi di educazione alla cittadinanza, nel nostro Paese sembra che non si riesca ad andare oltre l'idea di una qualche disciplina catechistica.

In questo processo di cambiamento la scuola ha cambiato essa stessa natura. La scolarizzazione di massa, avviata dalla legge sulla scuola media unica – gratuita e obbligatoria (sino a 14 anni) – ha trasformato l'istruzione media e superiore da privilegio di élite in bene accessibile, almeno in linea di principio, ai giovani di tutte le fasce sociali. Eravamo negli anni Sessanta e la lavagna del maestro Manzi nella trasmissione televisiva *Non è mai troppo tardi*, o la battaglia di don Milani per “la lingua che fa eguali”, furono i simboli di un'Italia che ripartiva dall'italiano per promuovere il suo progetto di alfabetizzazione e integrazione culturale.

La scuola aperta a tutti, che educava al civismo, che si preoccupava delle competenze linguistiche, della capacità di scrittura, è stata però superata. Non solo le aule scolastiche hanno da tempo cominciato ad accogliere pubblici eterogenei sul piano motivazionale, ma molti studenti provengono da *milieu* sociali spesso culturalmente distanti dal progetto didattico tradizionale fondato sulla trasmissione/conservazione di un sapere d'élite. E una scuola che si rivolge a tutti e non più a una minoranza di giovani non può più essere solo un luogo del “sapere”, finalizzato all'integrazione culturale e nazionale. E ciò per almeno due ordini di ragioni.

Primo: la concorrenza di altre agenzie e spazi formativi, i media soprattutto ma anche le appartenenze amicali e associative, che offrono sollecitazioni e modelli in parte simili, in parte nuovi rispetto alla scuola. E – perché no? – più potenti ed efficaci. Si capisce come gli insegnanti possano spesso avvertire un senso acuto di impotenza di fronte al rischio che queste influenze prendano il sopravvento e abbiano sugli studenti una presa maggiore dei loro ammaestramenti. “Un insegnante non può competere con la bravura di Panariello a far passare dei messaggi il sabato sera”, qualche tempo fa mi faceva notare non con poca amarezza un docente di un liceo classico. Forse non è proprio in questo modo, ma in ogni caso quel che l'insegnante denuncia è la perdita di credibilità dell'istituzione scolastica.

Secondo (ma strettamente legato al punto precedente): oggi la cultura neoliberale chiede alla scuola che insegni soprattutto a “saper fare”. Le politiche attive del lavoro ci dicono che la scuola va finalizzata al mercato e alle sue esigenze. Ciò significa sposare una logica che misura l'apprendimento in termini di utilità pratica. Così, la scuola è utile solo se permette di acquisire un nucleo di competenze direttamente spendibili sul mercato del lavoro; se non lo fa, e fornisce conoscenze fine a se stesse, che arricchiscono, sì, la cultura generale ma che non aiuteranno a

trovare un posto di lavoro, a cosa serve? I clienti si sa, hanno sempre ragione. Se la vetrina di un negozio non attrae, in quel negozio nemmeno ci entrano. Vanno da qualche altra parte. Magari in un'altra scuola. Più utile, più efficiente, più efficace. Si diffonde un orientamento culturale, che poi diventa *humus* di sgangherati disegni di riforma. La scuola che fa il verso all'azienda è una scuola che, per effetto dell'autonomia scolastica, compete con le altre scuole a colpi di Pof e di *depliant* quanto più possibile accattivanti. E, come faceva osservare poco tempo fa Marco Lodoli, chi perde studenti, perde quattrini: il *budget* si riduce e la scuola annaspa.

È certo che quest'ultimo cambiamento trascina alcune tensioni che caratterizzano attualmente la scuola. C'era una volta, ad esempio, l'alleanza tra scuola e famiglia. I genitori stavano dalla parte degli insegnanti e questo atteggiamento di collaborazione/rispetto/soggezione costituiva un potente sostegno istituzionale. Questo patto tra adulti, per lungo tempo garanzia di rinforzo reciproco dell'azione educativa, da un certo momento in avanti ha cominciato a non "tirare" più. Si è in parte sgretolato lasciando emergere forme di alleanza un tempo nemmeno immaginabili. Quella fra genitori e studenti, ad esempio. Lo riferiscono amareggiati molti insegnanti nel racconto della loro esperienza d'aula quotidiana: mamme e papà più interessati alla promozione dei propri rampolli che alla loro formazione, pronti a mettere in discussione operato e preparazione del docente. È il seguito di ciò che si è detto prima: clienti gli studenti, clienti i genitori, tutti esigentissimi.

Se la scuola, come rivelano gli esempi precedenti, è sempre meno rappresentabile come una struttura gerarchica, anche la crescita del potere contrattuale degli studenti ha fatto la sua parte. Tra i banchi di scuola vi è maggiore libertà rispetto a un tempo di mettere in discussione gli insegnanti, di criticarne i metodi di valutazione. Siamo in presenza di uno scarto generazionale tra modelli educativi. In questo processo di cambiamento, l'autorità degli insegnanti appare sempre più indebolita e le regole di fondo su cui si basa la vita scolastica rischiano nella realtà di essere aggirate, trascurate, a volte dagli insegnanti stessi. Non stupisce se gli insegnanti, disorientati, siano percepiti dalla grande maggioranza degli studenti delle scuole superiori non come persone autorevoli e nemmeno autoritarie, ma come prevalentemente lassiste, che lasciano correre ben più di quanto orientino. È un punto, quest'ultimo, su cui riflettere se pensiamo – stando ad alcune ricerche (Garelli, Palmonari e Sciolla 2008) – che là dove l'autorità scolastica riesce a presentarsi, attraverso il rapporto quotidiano docenti/studenti nella classe, ancora forte e soprattutto autorevole, più agevolmente si generano tra gli studenti fiducia nelle istituzioni, partecipazione politica, senso civico e rispetto delle diversità.

In questo scenario, dentro e fuori dalla scuola si sollevano le voci più diverse. C'è chi sostiene che la scuola debba attrezzarsi per difendersi da una cultura che i media rendono sempre più di massa. Altri sostengono, invece, che la scuola debba adeguarsi ai cambiamenti della società e attribuire ben altro ruolo alla cultura scientifica. La scuola non può comunque limitarsi a subire la società e le sue contraddizioni. Serve una scuola attenta alle trasformazioni della società, capace di sintonizzarsi con esse e magari di approfittare delle potenzialità formative dei media.

E' mancata, e tuttora manca, una diagnosi condivisa sullo stato di salute della nostra scuola. Anche se gli esperti convergono, la pubblica opinione, i media, le classi dirigenti sono incerti e frastornati. E, quel che è peggio, spesso si soffermano soltanto su alcuni aspetti, quelli magari più appariscenti o con un forte impatto mediatico. Ancora, c'è chi afferma che la politica dimentica che il punto debole della scuola è la scuola media; c'è chi, al contrario, punta il dito sulla scuola superiore, ultima tappa prima dell'università. Un dibattito pubblico non frettoloso e non condizionato da pregiudizi superficiali potrebbe aiutare a fare chiarezza. Naturalmente, partendo dall'assunto che i problemi della scuola riguardano gli attori istituzionali (autorità politiche nazionali, regionali e locali), i portatori di interessi (dai destinatari del processo formativo al mondo dell'impresa e altri rappresentanti della società civile), gli utenti (genitori e studenti), gli esperti e gli addetti ai lavori (insegnanti). I punti su cui si gioca il futuro della scuola sono molti. Almeno tre sembrano tuttavia prioritari.

Il ruolo della scuola nella società, innanzitutto. Checché se ne dica, resta di prim'ordine. Non pensiamo solo al legame col mondo del lavoro, che pure è fondamentale. La scuola serve per il mercato del lavoro, ma non solo per quello: serve a creare codici linguistici e simbolici comuni, capacità critiche, capacità di comunicare e di apprendere quando ciò è necessario, non solo a scuola. Non dimentichiamo che la scuola è la prima istituzione extra-familiare con cui un individuo, fin dall'infanzia, si relaziona. Quella di studente è anche l'esperienza più comune per i giovani. Lo è per un arco temporale sempre più lungo: chi studia, lo fa trascorrendo tra i banchi di scuola ampie porzioni delle proprie giornate, spesso per diversi anni della propria vita (non meno di dieci, ma di fatto tredici anni, o ancor più, per la grande maggioranza dei giovani). Ancora, ricordiamoci che grazie ai rapporti che si instaurano con compagni e insegnanti, la scuola è un luogo in grado di plasmare per gli anni a venire aspetti quali il senso di giustizia o il grado di interesse per la cosa pubblica. Ecco perché riabilitare e rilegittimare la scuola, non è una scelta, ma un obbligo. Distrarsi, convinti che ci sia ben poco o nulla da fare, è pericoloso. Che la scuola resti, dunque, l'agenzia fondamentale di socializzazione e integrazione di cui la società dispone, tanto più in un'epoca in cui la società si sta evolvendo in senso pluralistico e in cui le agenzie concorrenti si moltiplicano.

Altro snodo problematico è la "questione insegnanti". La crisi della scuola è, anche o soprattutto, la crisi di identità degli insegnanti. Il sistema scolastico italiano ha ancora in una parte consistente del suo corpo insegnante una risorsa straordinaria da valorizzare. Per questo occorre riabilitare gli insegnanti, restituire loro la dignità e offrire loro motivazioni adeguate: e per farlo bisogna per prima cosa formarli meglio. Bisognerebbe inoltre creare istanze di governo sul territorio in cui coinvolgerli. E magari aggiornare il patto tra insegnanti, allievi e famiglie. Ci vogliono anche i riconoscimenti esterni: oltre che dalle famiglie, anche dai media e dalle classi dirigenti.

Terzo. Si vuole che la scuola funzioni? Bene, investiamo nella scuola. Non soltanto in risorse finanziarie, ma anche organizzative e simboliche. Questo significa far uscire dalla condizione di arretratezza la ricerca educativa italiana, ma al tempo

stesso, come fa notare Benedetto Vertecchi nel suo contributo, stabilire relazioni virtuose tra ricerca e governo del sistema educativo.

Alcune indagini recenti ci dicono che gli insegnanti restano, nonostante tutto, un punto di riferimento importante per i giovani. Non si tratta di retrocederli al ruolo di intrattenitori o *showmen*. E' necessario che la scuola torni a credere in sé stessa. E soprattutto che tornino a farlo gli insegnanti. Di questi tempi è dura. Ma c'è in gioco il futuro dei giovani. E quello della società.

Per saperne di più

Dubet, F. (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris, Ed. Du Seuil.

Garelli, F., Palmonari, A. e L. Sciolla (2006), *La socializzazione flessibile. Identità e trasmissione dei valori tra i giovani*, Bologna, il Mulino.

Lodoli, M., *Quando la scuola imita le aziende*, in "la Repubblica", 15.09.2008.

Parisi, D. (2002), *La scuola è migliorabile?*, in "il Mulino", marzo-aprile, pp. 251-258.

Sciolla, L. (2008), *La classe senza regole*, in "il Mulino", marzo-aprile, pp. 259-266.

Sciolla, L. e M. D'Agati (2006), *La cittadinanza a scuola*, Torino, Rosenberg & Sellier.

TEMI E PROBLEMI

Conoscere prima di deliberare

di *Alessandro Cavalli**

Mezzo secolo fa Luigi Einaudi pubblicava una delle sue “prediche inutili” dal titolo *Conoscere per deliberare*. Questo scritto mi è ritornato alla mente in riferimento alla serie di provvedimenti presi, o solo promessi e annunciati, dal titolare attuale del ministero dell’istruzione. Un merito l’attivismo riformatore del Ministro Gelmini l’ha senz’altro avuto: quello di aver attivato un dibattito pubblico sui problemi della scuola che va al di là degli addetti ai lavori. In effetti, nonostante le dichiarazioni programmatiche che tutti i governi che si sono succeduti negli ultimi decenni hanno fatto all’inizio del loro percorso, le questioni della scuola non sono mai state al vertice dell’agenda delle priorità della classe politica e neppure delle élite economiche e culturali. Eppure, tra docenti e altro personale la scuola impiega più di un milione di addetti e le famiglie che hanno un figlio o una figlia a scuola sono circa 8 milioni e: non è facilmente comprensibile come mai un’istituzione così diffusa su tutto il territorio, che assorbe una quota consistente della spesa pubblica e attraverso la quale passa o è passata tutta la popolazione, sia stata così a lungo trascurata dalle classi dirigenti di questo paese. Un confronto, ad esempio, con la vicina Francia, fa chiaramente emergere la singolarità della situazione italiana.

Bene, il più giovane (anzi, la più giovane) ministro dell’istruzione nella storia del paese ha rotto la disattenzione e riportato la scuola sulle prime pagine dei giornali. Le questioni sollevate dalla Gelmini erano ben note ed erano state accuratamente individuate ed elencate nel *Quaderno bianco sulla scuola*, un prezioso documento prodotto dai ministeri dell’economia e dell’istruzione del precedente governo di centro sinistra. Tra queste questioni, il costo eccessivo della scuola (soprattutto primaria, ma anche secondaria) rispetto agli altri paesi avanzati, sicuramente “fuori misura” soprattutto tenendo conto degli scarsi risultati messi in evidenza dalla ricerche Ocse sulle competenze e gli apprendimenti degli studenti. Cara e inefficace, la nostra scuola: non si può negare che il problema esiste. Una seconda questione: il numero assai consistente di docenti di sostegno per gli alunni diversamente abili. Una terza questione: la formazione iniziale degli insegnanti.

L’elenco potrebbe continuare, ma fermiamoci qui, perché per la tesi che voglio sostenere queste tre questioni sono ampiamente sufficienti. La tesi è che per affrontare in modo razionale e responsabile queste e altre questioni della stessa natura è necessario disporre di una base conoscitiva affidabile in mancanza della quale le decisioni si fondano inevitabilmente su convinzioni indimostrabili di natura ideologica. Partiamo dal costo eccessivo della scuola primaria. Il governo ha ritenuto

* Alessandro Cavalli, Presidente dell’Associazione “il Mulino”, insegna Storia del pensiero sociologico presso la Facoltà di Scienze Politiche dell’Università di Pavia.

che il costo eccessivo fosse dovuto al numero di insegnanti, il quale a sua volta fosse dovuto alla particolare organizzazione didattica per moduli che prevede la rotazione di tre insegnanti su due classi con tempi di compresenza, una “innovazione” introdotta alla metà degli anni ‘90. La conclusione: ritorno all’insegnante unico. La decisione ha suscitato una sorta di pandemonio con schiere di esperti da una parte e dall’altra, gli uni attribuendo la supposta “buona” qualità dell’istruzione primaria in Italia all’innovazione della “compresenza”, gli altri rivendicando le virtù della maestra unica, ben nota a tutti coloro che hanno più di vent’anni. Dall’introduzione dell’insegnante plurimo ad oggi sono passati quindici anni, ma nessuno, che io sappia, ha pensato di andare a vedere (cioè, fare una ricerca con tutti i crismi della scientificità di cui è possibile disporre) che effetti produce concretamente sugli apprendimenti e su altri aspetti della vita scolastica la presenza dei moduli e di una pluralità di docenti, rispetto al cosiddetto “maestro unico”. Se ciò fosse accaduto, ora potremmo valutare pro e contro, costi e benefici delle diverse soluzioni e, qualora dovessimo decidere che i pro dei moduli prevalgono nettamente sui contro, potremmo escogitare altre vie per ridurre i costi della scuola primaria. Potremmo anche, in prospettiva comparativa, andare a vedere come si comportano gli altri paesi in relazione alle prestazioni e alle competenze acquisite. Per la scuola elementare disponiamo, e da poco tempo, dei risultati di test sulla competenza in lettura, ma assai poco sappiamo delle competenze in altre materie. In realtà è da poco tempo, e per merito dell’Invalsi, che si conducono sistematiche indagini sugli apprendimenti nella scuola italiana.

Una riflessione analoga la si può fare in merito alla questione degli insegnanti di sostegno. Ritengo che la soluzione adottata da noi di inserire gli alunni con disabilità nelle classi normali sia un grande progresso rispetto ai tempi in cui i disabili o non andavano a scuola o erano confinati nelle classi differenziali. E’ evidente che l’inserimento richiede risorse aggiuntive in termini di personale di sostegno. Questa convinzione non mi impedisce però di ipotizzare che probabilmente l’inserimento in classi normali può avere effetti diversi a seconda del tipo di invalidità e a seconda del tipo di scuola e del tipo di “sostegno” offerto e che, forse, a seconda dei casi, altre soluzioni possono rivelarsi migliori (per il disabile e per gli altri alunni cosiddetti “normodotati” e anche per i conti pubblici). Può darsi che l’inserimento non sia la soluzione migliore in tutti i casi, oppure che le diverse modalità dell’inserimento possano avere sia effetti virtuosi sia effetti perversi. Per saggiare queste ipotesi, però, di nuovo, bisognerebbe saperne di più sulla base di serie ricerche empiriche. Non è che navighiamo del tutto nel buio, qualche ricerca c’è, ma siamo comunque molto lontani dal disporre di una sufficiente base empirica per poter prendere delle decisioni ponderate. Inoltre, sapere come altri paesi hanno affrontato il problema sarebbe di aiuto, se non altro, per evitare di fare gli stessi errori che altri hanno già sperimentato e di adottare soluzioni già scartate altrove. Qualcuno poi dovrebbe spiegarmi perché vi sono regioni nel nostro paese dove la quota di “disabili” (e quindi di insegnanti di sostegno) è doppia che in altre. Anche in questo caso, qualche ricerca mirata sarebbe in grado di svelare l’enigma (forse che la quota di insegnanti di sostegno risponde ad

altre logiche, indipendenti dall'impegno sociale nei confronti delle persone diversamente abili?).

E veniamo alla *vexata questio* della formazione iniziale degli insegnanti. La storia è lunga. Per quasi tutto il XX secolo ha prevalso in Italia l'idea che, a differenza di tutte le altre professioni, non fosse necessaria per la docenza (salvo che per la scuola primaria) una specifica formazione professionale. O, meglio, che bastasse per insegnare, conoscere la propria disciplina, nella convinzione che chi sa la matematica la sappia anche insegnare e così per tutte le altre materie. Conoscere le strutture educative e il loro funzionamento, i processi di apprendimento, le tappe dello sviluppo cognitivo e dell'identità, i modi di comunicare, le forme della produzione e trasmissione delle conoscenze, tutto questo era considerato implicitamente un bagaglio superfluo per fare l'insegnante (sempre salvo nella fase dell'infanzia). Finalmente, nel 1990, si è provveduto con la legge n. 341 a superare tutte le resistenze e si sono istituite regione per regione le Scuole universitarie di specializzazione per gli insegnanti della scuola secondaria (Ssis). In realtà, tra la legge istitutiva e l'effettiva partenza sarebbe passato quasi un altro decennio di discussioni, decreti attuativi, programmazioni nell'ambito delle varie sedi. Le Ssis non hanno avuto vita facile e tuttavia hanno accumulato nei quasi dieci anni della loro esistenza una serie di esperienze che sarebbe stato opportuno valutare in modo da aggiustare il tiro, correggere quello che non aveva funzionato a dovere. Dalle informazioni sparse che circolano nell'ambiente della scuola si ricava l'impressione che in alcune regioni sia stato fatto un lavoro positivo mentre in altre sembrano prevalere aspetti negativi. Insomma, dopo quasi dieci anni di funzionamento e diverse decine di migliaia di insegnanti formati era giunto il momento di fare un bilancio mediante un'ampia ricerca di valutazione sulle Ssis. E invece il governo ha deciso di sospendere il funzionamento bloccando l'inizio del decimo ciclo. Almeno vent'anni di energie e di intelligenze spese in condizioni difficili vengono di colpo cancellate. La lotta agli sprechi non si fa distruggendo risorse, a meno che non si pensi che la formazione professionale degli insegnanti sia fondamentalmente superflua.

E' utile ricordare che l'elevata età media degli insegnanti attualmente in servizio produrrà nei prossimi dieci-quindici anni un imponente flusso di pensionamenti e che quindi il corpo docente verrà in larga misura rinnovato. Avrebbe potuto essere un'occasione di rinnovamento, immettendo nella scuola una nuova generazione di insegnanti adeguatamente formati sul piano professionale. Il ministero ha istituito una commissione per ripensare la formazione degli insegnanti, ma tutto lascia supporre che questa ritornerà nell'ambito delle facoltà di lettere, di matematica e di scienze, lasciando scarso spazio alla formazione socio-psicopedagogica, alle didattiche e, forse, anche all'indispensabile tirocinio nelle scuole guidato dagli insegnanti più competenti. Resteranno probabilmente le facoltà di scienze della formazione con i corsi di laurea per le scuole dell'infanzia e la scuola primaria, così la corporazione dei pedagogisti sarà accontentata ed evitato il rischio che si infilti e moltiplichi nel settore della scuola secondaria. La formazione per gli insegnanti della secondaria, il settore più "sofferente" del sistema scolastico, resterà

del tutto o quasi negli ambiti disciplinari. Croce e Gentile potranno ritenersi soddisfatti.

Il mesto destino delle Ssis è infatti rivelatore di un'antica ostilità della cultura italiana nei confronti della pedagogia, ostilità che coinvolge anche le scienze dell'educazione. Questa ostilità non è priva di serie ragioni. La prima ragione è dovuta al fatto che la tradizione pedagogica italiana è essa stessa fundamentalmente estranea alle scienze dell'educazione. A parte alcune figure di grande spicco (penso a Raffaele Laporta, Aldo Visalberghi, Mario Gattullo e a pochi altri), la pedagogia italiana è rimasta essenzialmente una disciplina filosofico-normativa, orientata alla definizione del "dover essere" piuttosto che alla sobria descrizione e spiegazione di ciò che avviene concretamente nei processi educativi. E' carente, in altre parole, un approccio empirico-scientifico ai problemi dell'educazione. Ci sono stati in passato lodevoli tentativi per colmare queste carenze; all'inizio degli anni Sessanta del secolo scorso, ad esempio, il Centro Nazionale di Prevenzione e Difesa Sociale aveva promosso una serie di incontri e di studi (pubblicati allora dall'editore Laterza) sotto il titolo "*La scuola e la società italiana in trasformazione*". Ma la sfida contenuta in quegli studi è stata solo parzialmente raccolta. La situazione è solo di poco migliorata col passare degli anni. Basta confrontare gli indici delle riviste di scienze dell'educazione (psicologia, sociologia, economia, politologia, ecc.) dei paesi anglofoni e nord-europei con quelle italiane per rendersi conto dell'arretratezza della ricerca educativa nel nostro paese.

Del resto, prima delle ricerche dello IEA, prima che l'Ocse incominciasse a pubblicare l'annuario *Education at a Glance* e a promuovere le ricerche PISA, ben poco si sapeva sul funzionamento globale della nostra scuola. Lo stimolo alla ricerca educativa è venuto dal di fuori piuttosto che dalla maturazione di un'esigenza interna del mondo della scuola e dei responsabili delle politiche scolastiche. E poi, la ricerca educativa non ha trovato un proprio aggancio istituzionale nell'ambito del quale svilupparsi. Le vecchie Facoltà di Magistero, nonostante alcuni lodevoli eccezioni, non hanno costruito al loro interno dei veri e propri laboratori o dipartimenti di ricerca e, quando lo hanno fatto, non hanno privilegiato i temi educativi. Le Facoltà di Magistero hanno avuto storicamente la funzione di assorbire l'onda dell'istruzione superiore di massa, impedendo che si scaricasse in misura massiccia sulle più nobili Facoltà di Lettere e Filosofia, ma non sono state luoghi privilegiati di ricerca scientifica e di innovazione. La ricerca ha bisogno di radicarsi istituzionalmente, altrimenti resta un'attività estemporanea, che produce risultati magari anche rilevanti, che stentano tuttavia a innescare processi cumulativi di produzione della conoscenza. Qualcuno, e chi scrive era ingenuamente tra costoro, aveva nutrito la speranza che col tempo le Ssis avrebbero potuto, fruendo dei contatti sistematici con le scuole, diventare sedi privilegiate di ricerca educativa e diventare poli di una comunità di scienziati sociali dell'educazione. Del resto, in molti paesi, le istituzioni di formazione degli insegnanti sono allo stesso tempo anche luoghi dove si fa ricerca e dove si alimenta la cultura della valutazione, affiancando così gli istituti di ricerca che operano su scala nazionale, come da noi l'INVALSI.

In conclusione, leggendo quanto scrivono gli opinionisti sui giornali quando si occupano di scuola si ha l'impressione che le informazioni sulle quali fondano le loro riflessioni siano da un lato i ricordi di quando hanno frequentato la scuola, dall'altro lato i racconti delle esperienze scolastiche dei loro figli o nipoti e dei figli e nipoti dei loro amici. Temo che la base conoscitiva di molte misure di politica scolastica non sia molto migliore. L'opinione pubblica, ma anche la politica sconta in tema di scuola l'arretratezza della ricerca educativa. Il campo è occupato dagli *ideologues* che prosperano quando le convinzioni prevalgono sulle conoscenze. Sarebbe ora di rendersene conto e di provare a invertire la rotta.

Consapevolezza e utopia nelle decisioni educative

di *Benedetto Vertecchi**

È ormai convinzione diffusa che la ricerca educativa sia un fattore determinante per migliorare la qualità degli interventi. O, almeno, è quanto tutti dicono, ma che non corrisponde ai comportamenti prevalenti fra quanti debbono assumere decisioni. Se si considera in che modo si perviene alle decisioni e quale ne sia il contenuto, è più facile rinvenire in esse atteggiamenti di senso comune che elementi derivanti da analisi rigorose. Può avvenire che la ricerca fornisca indicazioni che suggerirebbero interventi in una certa direzione e che le decisioni prendano una direzione del tutto diversa, se il senso comune mostra di essere più rassicurato da interventi che ricalchino linee interpretative diffuse. Ma può anche avvenire che la ricerca sia piegata a fungere da sostegno al senso comune, quando le ipotesi sulla quale essa si impegna non sono formulate in modo autonomo, ma dettate da chi dovrà assumere le decisioni o da apparati culturali e ideologici vicini. Ed è proprio questo il segnale involutivo più insidioso, perché sottrae legittimità alla ricerca mentre apparentemente la promuove.

Che l'organizzazione della ricerca educativa sia debole è una condizione che si trascina da decenni. In Italia la grande scolarizzazione, quella che ha visto l'effettiva estensione ai diversi strati della popolazione dell'istruzione obbligatoria per otto anni, è stata avviata dalla riforma della Scuola Media del 1962. Negli stessi anni veniva pubblicata la monumentale *Relazione della Commissione nazionale di indagine sullo stato e sullo sviluppo della pubblica istruzione in Italia*. I Commissari, parte membri del Parlamento, parte studiosi di problemi educativi, pervennero alle loro conclusioni raccogliendo un ricchissimo materiale documentario ed elaborando modelli originali per analizzarlo. La *Relazione* avrebbe potuto costituire un riferimento *a quo* per realizzare un apparato conoscitivo in grado di sostenere il processo di sviluppo del sistema educativo. Invece, quella *Relazione* resta un monumento isolato, del quale pochi conservano memoria. Così come si è persa la memoria dei tanti impegni a istituire strutture specificamente rivolte allo sviluppo della ricerca educativa. È anche accaduto, in anni recenti, che sia stato smantellato il poco che c'era, quando le scelte politiche hanno favorito l'affermazione in campo educativo di schemi interpretativi presi a prestito dalla cultura aziendale.

Si deve ad Aldo Visalberghi, uno dei protagonisti della stagione riformatrice dalla quale ha avuto avvio negli anni '60 il grande sviluppo della scolarizzazione al livello secondario, aver assicurato la partecipazione italiana alle ricerche comparative internazionali. Visalberghi (con B. S. Bloom, T. Husén e vari altri esponenti della

* Benedetto Vertecchi insegna Pedagogia sperimentale presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre.

ricerca educativa europea e americana) fu tra gli studiosi cui si deve la nascita dell'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Iea). Tale Associazione promosse la ricerca *Six subjects* che, dopo anni di preparazione, consentì nel 1971 di rilevare i livelli di apprendimento raggiunti dagli allievi in un considerevole numero di paesi. La partecipazione italiana a quella ricerca (in cui Visalberghi fu validamente coadiuvato da Mauro Laeng) offrì una mole imponente di dati, che costituivano una base di riflessione estremamente importante. E poteva anche rappresentare il punto di partenza per avviare in Italia iniziative volte a seguire la crescita del sistema educativo, a orientare le scelte di governo e l'attività legislativa. In altre parole, avrebbe potuto stabilirsi una relazione virtuosa tra ricerca e governo del sistema educativo. Invece, i dati della ricerca *Six subjects*, come quelli derivanti da ricerche successive, hanno avuto solo una limitata circolazione e non hanno prodotto gli effetti sperati. L'opinione pubblica si è mostrata sensibile ai soli aspetti più banali della comparazione, quelli consistenti nel formare graduatorie che ponessero in risalto la posizione relativa raggiunta da ciascun paese nelle singole variabili.

L'atteggiamento dell'opinione pubblica non è cambiato quando, dagli inizi degli anni '90, l'Ocse ha incominciato ad assumere un ruolo di primaria importanza nelle analisi comparative sul funzionamento dei sistemi scolastici e su aspetti caratterizzanti della cultura diffusa nelle popolazioni dei paesi membri. L'opinione pubblica ha continuato ad enfatizzare i confronti tra paesi, senza interrogarsi sulle ragioni in grado di spiegare i fenomeni rilevati. In Italia le comparazioni sono rapidamente diventate l'argomento favorito delle forze conservatrici per influire sulle decisioni di politica scolastica. Un'attenzione del tutto particolare è stata rivolta a quelle parti dei rapporti annuali dell'Ocse (*Education at a Glance*) nei quali sono posti a confronto indicatori relativi alla spesa per trarne argomenti in favore di politiche restrittive. Si è smarrito in tal modo il senso della partecipazione alle ricerche comparative. Invece di costituire occasioni per individuare problemi e per cogliere tendenze in una dimensione più ampia di quella nazionale, le comparazioni sono diventate il criterio di valutazione del sistema educativo. Questo atteggiamento, rinforzato dagli elementi di cultura aziendale ideologicamente assunti come condizione per la modernizzazione delle attività educative, ha portato all'affermazione di una logica interpretativa che è in palese contraddizione con la nozione di *sistema* continuamente invocata. Sono stati espressi giudizi la cui apparente verità risiede nella compressione della dimensione temporale, senza tener conto che l'educazione agisce e assume significati proprio lungo l'asse del tempo. Si pretende di valutare l'attività della scuola limitando l'attenzione ai risultati conseguiti dagli allievi in momenti determinati del percorso di istruzione sequenziale, senza tener conto che su tali risultati incidono interazioni molto più complesse, come quelle derivanti dalle relazioni che i bambini e i ragazzi hanno con gli adulti o dall'esposizione ai messaggi dei mezzi di comunicazione. Si ritiene di poter intervenire sull'educazione ottimizzando le grandezze in funzione della riduzione dei costi come se si trattasse di intervenire sul processo di trasformazione di un materiale inerte, che deve essere conferito al mercato con determinate caratteristiche ottenute

col minore impegno di risorse. Si accetta che gli obiettivi dell'intervento educativo non riflettano la capacità delle scuole di elaborare ipotesi, ma siano indicati dall'esterno, da un soggetto impersonale, come il mercato, cui si riconosce la capacità di conferire legittimità e coerenza alle decisioni. Nella valutazione dell'attività delle scuole trova spazio un concetto di qualità completamente definito attraverso il riscontro di procedure e adempimenti.

Lo schema interpretativo più banale consiste nel considerare i risultati dell'attività educativa (variabili *dipendenti*) effetto delle caratteristiche personali degli allievi e della proposta di apprendimento fruita (variabili *indipendenti*). L'ingresso nella procedura d'istruzione è considerata l'*origine* del tempo, perché solo a questa condizione le caratteristiche degli allievi possono essere considerate variabili indipendenti. Di conseguenza la varianza nella distribuzione delle variabili dipendenti si spiega soprattutto col possesso di attitudini da parte di chi apprende. Se è così, la spesa per l'istruzione si può ottimizzare (cioè ridurre) prevedendo la separazione di chi è provvisto delle attitudini che lascino prevedere un livello desiderato dei risultati da chi ne è sprovvisto: per questi ultimi si può pensare a percorsi diminuiti quanto al livello dei risultati attesi, ma comunque corrispondenti a specifiche richieste del mercato. L'astrattezza di questo schema consiste da un lato nel separare la frazione dello sviluppo che avviene nella scuola (e nella formazione professionale) dal suo procedere attraverso l'infanzia e l'adolescenza fino all'età adulta, dall'altro nell'escludere tutti i fattori causali concorrenti che intervengono durante il percorso di istruzione.

Una banalizzazione ulteriore è quella che induce a conferire valore agli apprendimenti apprezzati dal *mercato* (ovvero dalle aziende o dalle forze politiche che lo invocano come un *totem*). Dovremmo accettare che vi siano apprendimenti utili, perché capaci di qualificare profili di competenza facilmente integrabili nei processi produttivi, e apprendimenti che non lo sono, perché non se ne vede lo sbocco utilitario. Una simile idea rappresenta un'ulteriore conferma della soppressione del tempo nell'interpretazione dei fenomeni educativi ed ha conseguenze devastanti sul quadro culturale. Chi può dire quanti degli apprendimenti ora considerati utili lo saranno ancora quando i bambini e i ragazzi che oggi frequentano le scuole avranno completato il loro percorso d'istruzione? Basterebbe ripercorrere la storia del Novecento per rendersi conto di quanti profili apprezzati siano scomparsi, e di quanti si siano affermati senza che fossero stati considerati come un traguardo da perseguire. La sostituzione dei profili apprezzati con altri interviene in tempi progressivamente più brevi, così brevi che è ormai un esercizio povero di significato pretendere di delineare lo scenario che attenderà chi oggi incomincia il suo percorso scolastico quando l'avrà concluso.

A complicare il quadro dell'educazione concorrono i mutamenti intervenuti nelle condizioni di vita delle popolazioni dei paesi industrializzati. Agli inizi del Novecento si poteva pensare che l'educazione costituisse una fase di adattamento collocata nella prima parte della vita che avrebbe sostenuto il suo procedere ulteriore in età adulta. Si trattava di un'interpretazione poggiata sulla relativa stabilità dei repertori conoscitivi, ma anche su una stima della durata della vita mediamente

inferiore di una trentina d'anni a quella attuale. In altre parole, nella situazione attuale i cambiamenti nei profili apprezzati sono più rapidi ed intercorrono in un tempo di vita più esteso. Ne deriva che è del tutto inconsistente un criterio di utilità degli apprendimenti derivato dalla utilizzazione che al momento potrebbe farsene nel sistema produttivo.

Conviene riconoscere che un'utilità non subalterna, perché volta a sostenere una capacità autonoma di pensiero, risiede proprio negli apprendimenti che il *mercato* non considera: la letteratura, l'arte, la storia, la musica, la matematica, le scienze della natura consentono nel lungo periodo un adattamento fondato su processi di comprensione e non sulla sola sostituzione delle competenze che hanno perso valore nel mercato del lavoro. È singolare che in Italia si continui ad argomentare sulla base di un concetto di utilità che lo sviluppo sociale, culturale ed economico hanno superato in modo così evidente, a meno che non ci si trovi di fronte all'esibizione di un falso scopo: quel concetto di utilità è funzionale a disegni sociali e politici di conservazione e poco o nulla ha a che fare con argomentazioni educative. Poiché un simile concetto di utilità è invocato nell'ambito di orientamenti politici ed educativi che si mostrano particolarmente sensibili alle analisi derivanti dalle rilevazioni dell'Ocse, vale la pena di ricordare che proprio l'Ocse ha orientato la sua attenzione verso variabili cognitive considerate rilevanti per processi di adattamento di lungo periodo, che non rientrano nel novero degli apprendimenti ai quali si possano collegare profili professionali al momento apprezzati nelle attività produttive.

La capacità di comprensione della lettura, la competenza matematica e quella scientifica, la capacità di soluzione dei problemi qualificano una dotazione culturale di base, alla quale non corrispondono implicazioni utilitarie. I dati che l'Ocse ricava da ricerche come Pisa (Programme for International Student Assessment) dovrebbero far riflettere non tanto per ciò che riguarda al momento il profilo culturale della popolazione considerata (i quindicenni), ma per ciò che seguirà nel corso della vita, quando il livello delle competenze di base costituirà la condizione necessaria per comprendere le trasformazioni che interverranno non solo nelle attività produttive, ma più ampiamente nel quadro culturale e sociale.

Proprio gli atteggiamenti nei confronti delle ricerche Ocse sono un indice dell'incoerenza diffusa nelle interpretazioni del sistema educativo. Le variabili che sono oggetto delle rilevazioni dell'Ocse rispondono ad una logica comparativa. Ciò comporta che siano messi a confronto aspetti generali del profilo culturale, sui quali non incidano fattori locali. Si può discutere se un simile intento sia realizzabile, e in quale misura. Quel che è certo è che, se in una ricerca comparativa si rilevano dati relativi alla capacità di comprensione della lettura o a quella di soluzione dei problemi, non si stanno verificando apprendimenti direttamente riferibili a specifici contenuti dell'educazione scolastica, ma aspetti che ne rappresentano un effetto. Tale effetto può essere apprezzato in un quadro interpretativo complesso, che comprenda anche fattori riferibili a fenomenologie culturali di contesto e a valori accreditati a livello sociale. In breve, i quindicenni che costituiscono la popolazione considerata dalla ricerca Pisa, o gli adulti presi in esame dalle ricerche Ials (*International Adult*

Literacy Survey) e *All (Adult Literacy and Life Skills)*, dispongono di livelli di competenza che non costituiscono una misura di ciò che hanno appreso a scuola, o in opportunità d'istruzione fruite successivamente, ma integrano esperienze e valori derivanti da apprendimenti in parte formali e in parte informali. Ai bambini, ai ragazzi, agli adulti (superata la fase dell'acquisizione tecnica della capacità alfabetica) si propongono, nella scuola, accanto o dopo l'educazione scolastica, esperienze di lettura che si integrano nel comporre il loro profilo culturale. Nei diversi paesi si effettueranno esperienze diverse, relative a differenti tipologie testuali, e alla lettura – come ad altri aspetti dell'esperienza – si collegherà un rilievo sociale variabile in relazione alle aspettative e a gerarchie valoriali prevalenti in assetti determinati delle realtà locali.

I livelli scadenti dei risultati italiani nelle ricerche comparative sono stati interpretati come indicativi di un cattivo funzionamento della scuola. C'è chi ha rapidamente concluso che la scuola italiana è insieme costosa e scadente. I dati della partecipazione a ricerche comparative sono stati utilizzati per una parodia di valutazione di sistema, senza che si cercasse di capire quale fosse il sistema di riferimento: la scuola? la formazione professionale? la comunicazione sociale? l'insieme dei paesi industrializzati?

Far ricadere sulla scuola la responsabilità del quadro non brillante che emerge da variabili come quelle prese in considerazione dalle ricerche comparative equivale ad attribuire ad una insufficienza respiratoria un'intossicazione provocata dai miasmi dell'inquinamento. Bisognerebbe incominciare col chiedersi se i traguardi perseguiti attraverso l'educazione formale siano congruenti con quelli riconoscibili nella cultura che si esprime nella società. Non si vuole affermare che l'azione della scuola non possa essere migliorata, ma ci si deve chiedere fino a che punto l'educazione formale possa affermare le proprie scelte quando sono in evidente contrasto con i messaggi e le suggestioni derivanti da fonti informali, ma spesso estremamente coinvolgenti e capaci di orientare gli atteggiamenti. L'educazione formale tende alla razionalità, alla riflessione, all'incremento dei repertori simbolici di cui ciascuno dispone. La lettura, la matematica, la scienza, il pensiero produttivo sono alla base di un'idea di cultura che suppone autonomia, capacità di giudizio, originalità. La popolazione dei paesi industrializzati, senza differenze di età, è invece sottoposta a condizionamenti ossessivi che spingono in tutt'altra direzione: quella che si afferma è una cultura del conformismo, nella quale un linguaggio povero di parole e significati apre la via all'accoglimento di comportamenti omologati, la categoria del magico sostituisce l'idea di progresso che si collega all'avanzamento delle conoscenze, la disponibilità di beni effimeri sostituisce la sicurezza che deriva da un esercizio riflessivo del pensiero.

L'educazione è un'attività che si colloca nel tempo. Ciò che si fa oggi avrà i suoi effetti in un futuro che si può ipotizzare, ma non prevedere. La crisi che si sta attraversando, che investe in generale i paesi industrializzati anche se si manifesta localmente con particolare intensità, è uno scontro tra utopie: si contrappongono da un lato un'utopia positiva, che si colloca nella tradizione dell'utopia classica di Moro e Bacone, e dall'altro un'utopia negativa, che ne ribalta i modelli di valore. Se

l'utopia positiva tende all'affermazione della ragione, quella negativa ne immagina la soppressione. Chi ha la responsabilità di assumere decisioni politiche si trova al centro dello scontro. Certe scelte, quelle dell'utopia positiva, sono più difficili, più invise al senso comune, più incerte negli esiti. Ma sono quelle che in una società democratica vale la pena di effettuare.

Alcune riflessioni su politiche educative possibili e utili nel nostro paese

di *Lorenzo Fischer**

Nei paesi sviluppati è in via di completamento “la terza rivoluzione educativa” (Esteve 2003), cioè la scolarizzazione universale non solo della secondaria inferiore ma anche di quella superiore, che tende ormai a essere concepita come diritto/dovere per tutti. Per la prima volta nella storia sono entrati negli istituti secondari superiori non soltanto gli studenti motivati e con buone capacità di apprendimento, ma anche quelli che prima ne erano esclusi o non tentavano neppure di accedervi.

È evidente che un’istituzione la quale accoglie il 90% dei ragazzi di ciascuna classe d’età, non può essere confrontata con quella élitaria di un tempo: al pubblico, ma spesso anche agli insegnanti che fanno fatica ad adeguarsi a cambiamenti tanto rapidi e radicali, la situazione può apparire in termini di decadenza. La scuola, paradossalmente, entra in crisi proprio nel momento del suo massimo successo espansivo. Ma è solo apparenza: l’istituzione scolastica attuale forma almeno il doppio di ottimi studenti rispetto al periodo élitario (Baudelot e Establet 1989; Maurin 2007); inoltre quelli poco preparati hanno pur sempre livelli migliori di quando erano esclusi dalla scuola.

In Italia, come in Francia, spira una brutta aria per la scuola: pessimismo ideologico e nostalgia del passato si uniscono per mettere in discussione le politiche di democratizzazione scolastica. Queste ultime avrebbero fatto abbassare il livello generale degli allievi e condannato i più meritevoli a non ricevere le ricompense per i loro sforzi, avendo diminuito il valore dei titoli di studio. Certo la generalizzazione dell’istruzione secondaria superiore ne modifica il significato: non può più ovviamente essere strumento di differenziazione sociale, ma costituisce per tutti la base indispensabile per vivere nella società contemporanea.

Il governo attuale, soprattutto per tagliare i costi, sembra ritenere che basti ritornare al “grembiolino”, ai voti e al maestro unico per risolvere i problemi: è un grave abbaglio che rischia di costare caro al nostro paese. Per stare pienamente in Europa occorre avere almeno una buona preparazione di tutti (o quasi) i ragazzi fino ai 16 anni, per renderli cittadini partecipi e consapevoli di una democrazia complessa e per creare le premesse di una formazione adeguata nel triennio della secondaria superiore, base di una partecipazione idonea all’università, cui oggi si iscrive oltre la metà dei giovani di 19/20 anni. Non è un’utopia, poiché molti paesi europei ci riescono e la nostra scuola primaria, secondo le comparazioni internazionali, funziona meglio delle altre.

* Lorenzo Fischer insegna Sociologia dell’Educazione presso la Facoltà di Scienze Politiche dell’Università di Torino.

L'Italia, pur avendo unificato la scuola media da oltre quarant'anni, con una riforma allora molto avanzata, non è poi riuscita a sfruttarne pienamente la forza innovativa, tanto che, sulla base delle comparazioni internazionali, si nota un "appiattimento verso il basso" con "pregiudizio dell'efficacia" (Benadusi 2006). Di fatto il nostro sistema scolastico "latino-mediterraneo" (Vaniscotte 2000) non è stato capace di realizzare né la continuità completa della scuola di base, tipica del modello scandinavo, né la comprensività di quello anglosassone.

È nella scuola media che si addensano le difficoltà, perché mentre la scuola primaria si rivolge tradizionalmente a tutti, con un corpo docente preparato a questo, la secondaria inferiore, nonostante il tempo passato dalla riforma, continua ad avere in prevalenza insegnanti non ancora del tutto preparati alla nuova situazione. Inoltre il passaggio da pochi docenti nella primaria a un gran numero nella media, rende assai più difficile seguire in modo adeguato studenti molto eterogenei, soprattutto per quegli insegnanti i quali, avendo poche ore per classe, devono occuparsi di centinaia di allievi. L'organizzazione scolastica della scuola media è inadeguata: oltre un terzo degli studenti ottiene la licenza con una valutazione minima di "sufficiente", ma almeno la metà di essi era stata giudicata "insufficiente" dagli stessi insegnanti, allo scrutinio finale di pochi giorni prima. Questa situazione sembra all'origine dei cattivi risultati che i giovani fra i 16 e i 25 anni di età hanno ottenuto in una ricerca internazionale (Ials-Sials) promossa in 21 paesi dell'Ocse (Gallina 2000). Le competenze alfabetiche erano insufficienti per la metà dei giovani e gravemente insufficienti, al limite cioè dell'analfabetismo, in quasi i due decimi dei casi, tanto che, in quella fascia di età, i tre quarti di coloro che possiedono soltanto la licenza media presenta un livello di alfabetizzazione insufficiente.

La riforma De Mauro, subito bloccata, del 2001 aveva previsto una scuola di base unitaria per sette anni e un biennio largamente comune nella secondaria superiore. Riteniamo, però, che nella scuola attuale occorra un prolungamento unitario fino al sedicesimo anno, che permetta in seguito ai ragazzi di compiere scelte effettivamente basate sulla "vocazionalità" e non troppo condizionate dall'estrazione socio-culturale. Soprattutto bisogna superare la frattura fra la primaria e la media: a questo proposito, il Portogallo, la Polonia, la Croazia e i Paesi Baltici hanno cercato di adattare alle proprie realtà il modello scandinavo, riconosciuto come particolarmente equo ed efficace. Siccome questo è il principale problema della scuola italiana, si potrebbe provare anche nel nostro paese: realizzare, per nove anni, una scuola unica, nel senso che tutti gli studenti ricevono, nella stessa struttura scolastica, il medesimo insegnamento da un gruppo di docenti (mai eccessivamente numeroso) che almeno in parte rimane lo stesso per tutto il periodo. Lo scopo è di ottenere, per la quasi totalità dei ragazzi, i saperi e le competenze necessarie a una cittadinanza piena, al fine di potersi inserire in modo idoneo in una società democratica e proseguire efficacemente gli studi.

Abbiamo accennato alle ricerche comparative internazionali, che ormai da decenni aiutano a comprendere meglio i livelli di apprendimento: sulla base di esse la situazione italiana si presenta molto contraddittoria. Nel quarto anno di scolarizzazione vi sono prestazioni ottime, in continua crescita dalla fine degli anni

'80 a oggi, tanto che i ragazzi italiani sono attualmente fra i migliori nell'utilizzazione della lingua materna, ma con buone competenze anche in matematica e soprattutto in scienze. Invece all'età di 15 anni vi è un vero e proprio crollo, che si è andato accentuando nelle successive rilevazioni: in realtà il nord-ovest e soprattutto il nord-est sono in buona posizione sopra la media internazionale, mentre il sud e le isole presentano prestazioni talmente basse da influire in modo determinante sulla media nazionale. Non è qui possibile approfondire questa questione, ma vogliamo soltanto ricordare che i risultati dei quindicenni sono fondamentalmente il prodotto delle carenze della scuola media e dell'autoselezione nella scelta della secondaria superiore.

Pur tenendo conto dei limiti di queste ricerche, che non vanno utilizzate (come avviene molto spesso) con finalità classificatorie, sembra importante che le indicazioni fondamentali che da esse emergono siano tenute presenti nella formulazione d'interventi di riforma scolastica. La valutazione comparativa delle competenze, di base e trasversali, dovrebbe essere utile ai politici accorti, per realizzare risposte appropriate a ciascun Paese. Purtroppo ciò non è avvenuto negli ultimi anni in Italia. I ministeri della pubblica istruzione (della Moratti prima e della Gelmini ora) hanno del tutto ignorato il diverso andamento della riuscita degli studenti italiani nei due livelli scolastici, dimenticando l'ottima performance dei nostri alunni di quarta elementare: appare poco sensato cambiare proprio dove la situazione è positiva.

Oltre quarant'anni di ricerche hanno dimostrato (Crahay 2000) che, per rendere i sistemi scolastici "più giusti ed efficaci", è importante ridurre la possibilità di scelta dell'istituto scolastico da parte delle famiglie, per evitare la creazione di ghetti ove si concentrano gli allievi meno capaci, o presunti tali. Poiché in Italia è stata accettata, da oltre un trentennio, l'abolizione delle classi differenziali e delle scuole speciali, con l'inserimento di tutti i portatori di handicap nelle classi normali, non dovrebbe essere impossibile convincere le famiglie che le classi scolastiche eterogenee aiutano gli studenti deboli senza danneggiare i migliori.

Nella scuola, a differenza di quanto credono in molti, non si realizza alcun effetto Robin Hood: gli allievi con minore "capitale culturale" non impediscono, a quelli che ne sono più dotati, di apprendere quanto potrebbero. In una classe scolastica eterogenea se gli allievi deboli traggono il vantaggio più ampio, anche quelli forti ne beneficiano, soprattutto se si utilizza una didattica cooperativa che stimola questi ultimi ad aiutare i primi, fungendo da tutor per i compagni: in questo modo gli studenti più capaci finiscono per imparare di più e meglio di quanto sarebbe possibile in una classe di ottimi allievi in competizione. Le pratiche di suddivisione in classi scolastiche di livello omogeneo, tradizionalmente diffuse nei paesi anglosassoni ma spesso imposte anche in Francia dalle richieste delle famiglie (e il processo si sta ripetendo anche nel nostro paese), sono, al contrario, inique e inefficaci (Durut-Bellat e Mingat 1993).

L'eterogeneità delle classi e delle scuole può essere gestita a vantaggio di tutti gli allievi, poiché "le pedagogie più egualitarie sono anche le più efficaci" (Crahay 2000). Ormai in tutti i Paesi sviluppati vi è un'ampia immigrazione, del resto

economicamente indispensabile, che rende ancora più necessaria tale mescolanza: “La scuola su misura deve ormai lasciare il posto alla scuola della diversità” (*Ibidem*, p. 411). Occorre che gli insegnanti superino l’impostazione basata sulla coesistenza pacifica fra le culture, per passare a una pedagogia fondata sul meticcio culturale. Ci sembra che la questione essenziale consista nel trovare regole idonee a diminuire la pressione delle famiglie sui capi d’istituto, molto condizionati da una concorrenza che è rivolta, in prevalenza, ad accaparrarsi il maggior numero possibile di studenti.

È probabile che vi siano genitori consapevoli che più solidarietà e meno individualismo nella scuola sarebbero positivi per i propri figli, ma nessuno è disposto a fare il primo passo, finché un cambiamento di regole collettive non viene ad aiutare in tal senso. Inoltre tali regole, sicuramente indispensabili, dovrebbero scaturire da un ampio dibattito pubblico volto a smantellare i pregiudizi e occorrerebbe una forte politica d’intervento per monitorare i livelli di apprendimento delle diverse scuole, puntando a un innalzamento qualitativo generalizzato che renderebbe le famiglie meno interessate a cercare l’istituto “migliore” per i propri figli.

Ovviamente le classi scolastiche per soli stranieri con difficoltà linguistiche, imposte dalla Lega, vanno nel senso posto: del resto una proposta dello stesso partito, all’inizio del 2006, prevedeva addirittura un esame d’italiano per accedere alla scuola e poi la segregazione in classi formate soltanto da immigrati. Bisognerebbe, invece di creare classi ghetto, distribuire gli stranieri nelle diverse classi e scuole, in modo da non superare 1/4 degli italiani: si potrebbe così realizzare un’effettiva integrazione scolastica degli immigrati, fondamento di una migliore convivenza futura, contemporaneamente incrementando, invece di peggiorare, i livelli di apprendimento. Di certo, per rendere più rapida l’acquisizione della nostra lingua, occorrono laboratori linguistici specifici, con docenti preparati a insegnare l’italiano come seconda lingua.

Infine occorre sostituire le ripetenze con altre, più efficaci, formule di gestione delle differenze nel ritmo d’apprendimento: il modello educativo scandinavo e quello anglosassone dimostrano che è molto meglio non utilizzare questo strumento. Proprio i dati del Progetto PISA dell’Ocse evidenziano la sua inutilità: gli studenti italiani in regola dimostrano un livello superiore alla media internazionale, mentre quelli in ritardo sono fortemente sotto di essa. Perciò quelli che ripetono un anno di scuola non riescono a recuperare le competenze mancanti, anzi più ripetono e più regrediscono: sembra indispensabile studiare soluzioni alternative, idonee a permettere a tutti (o quasi) gli studenti di apprendere quanto è indispensabile per vivere nell’attuale società e per proseguire gli studi in modo efficace, come avviene, di fatto, in Finlandia, Svezia e Gran Bretagna, paesi i cui quindicenni hanno dimostrato buone prestazioni nelle ricerche comparative internazionali.

Vogliamo, per finire, accennare a un’ultima questione: poiché lo scopo fondamentale del governo attuale è, chiaramente, il risparmio (ed effettivamente il nostro paese spende per la scuola poco più della media internazionale, a differenza di quanto fa per l’università), la riorganizzazione prima proposta potrebbe anche portare ad una riduzione dei costi. I docenti della nostra scuola secondaria svolgono appena

612 ore annue d'insegnamento frontale, mentre la media Ocse è di 725 nella secondaria inferiore e 655 in quella superiore. Basterebbe allineare l'orario degli insegnanti secondari italiani a quello della primaria (748 ore), per realizzare risparmi molto più consistenti di quelli ottenibili con il maestro unico: ripetiamo che i moduli della primaria hanno funzionato, a differenza della scuola media. Riteniamo, comunque, inaccettabile un semplice taglio dei finanziamenti che non sia inquadrato in una riorganizzazione della scuola, volta a sanarne le debolezze.

Per saperne di più

Baudelot, C. e R. Establet (1989), *Le niveau monte*, Paris, Le Seuil.

Bottani, N. e L. Benadusi (a cura di) (2006), *Uguaglianza e equità nella scuola*, Trento, Erickson.

Crahay, M. (2000), *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles, DeBoeck Université.

Durut-Bellat, M. e A. Mingat (1993), *Pour un approche analytique du fonctionnement du système éducatif*, Paris, PUF.

Esteve Zarazaga, J. M. (2003), *La tercera revolución educativa*, Barcelona, Paidós.

Gallina, V. (2000), *La competenza alfabetica in Italia*, Milano-Roma, Franco Angeli.

Maurin, E. (2007), *La nouvelle question scolaire*, Paris, Le Seuil.

Vaniscotte, F. (2000), *Profili e tendenze dell'autonomia in Europa*, in L. Bognandi (a cura di), *Scuole dell'autonomia in Europa*, Brescia, Editrice La Scuola.

Quale idea di scuola fra progettualità e valutazione?

di *Mario Ambel**

Una prospettiva sbilanciata

Le scelte che il sistema scolastico di un paese mette in atto per definire e regolare i rapporti fra progettazione e valutazione sono certamente intrecciate con l'idea di scuola, ma anche di cittadino e di società, che quel sistema e quel paese decidono di assumere e di praticare.

Da alcuni anni, nelle teorie e nelle pratiche valutative, il rapporto fra progettualità e valutazione ha privilegiato eccessivamente la seconda istanza a scapito della prima e ha finito con l'assumere tratti paradossali:

- l'insistenza da parte di molti sull'essenzialità e l'ineludibilità della valutazione (di allievi, docenti, scuole, territori, paesi), che non è però accompagnata da un confronto serio su che cosa oggi valga la pena insegnare e apprendere;
- l'eccessiva separatezza fra progettualità e valutazione e una sostanziale inversione della direzione strategica dei loro rapporti, per cui anziché valutare ciò che si è insegnato, si decide di insegnare ciò che si pensa che debba essere valutato o che si sa che qualcuno prima o poi valuterà;
- una fiducia spesso eccessiva nella misurabilità oggettiva e nella comparabilità dei risultati dell'apprendimento, anche fra soggetti e condizioni differenti, per cui si eccede con le comparazioni sincroniche di dati fra loro incompatibili e si trascurano le analisi dei processi e le indagini diacroniche di medio e lungo periodo;
- un'attenzione sproporzionata alla comunicazione degli esiti, rispetto ai quali le legittime esigenze di trasparenza o le prospettive di comunicazione *on line* contano più della coerenza intrinseca degli oggetti da comunicare, dei loro percorsi di elaborazione e legittimazione e quindi della loro stessa credibilità;
- l'assunzione di decisioni politiche anche rilevanti sulla base di risultati di ricerche e indagini che talvolta presumono di valutare apprendimenti che nessuno si preoccupa di verificare se siano stati in qualche modo esercitati.

Si tratta peraltro di paradossi antichi, legati a una concezione dei sistemi educativi sbilanciati perennemente sull'insegnamento anziché sull'apprendimento.

Stiamo così assistendo alla mitizzazione di una sorta di... misurabilità acefala e retroattiva; ovvero di una eccessiva credenza di misurabilità, che pretende che tutto sia quantificabile e comparabile, per di più acefala, in quanto orfana di una politica scolastica adeguata e di reale capacità progettuale, e retroattiva, poiché tende a condizionare la scelta delle cose da fare e del modo di farle a partire dal controllo

* Mario Ambel è Direttore della Rivista *Insegnare* del CIDI (Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti) ed esperto di Educazione linguistica e progettazione curricolare.

degli esiti, anziché promuovere condizioni di reale progresso e quindi dotarsi di strumenti scientificamente attendibili per verificarli e valutarli.

Il valore retroattivo di questa idea ingenua di valutazione si alimenta proprio dell'assenza di un progetto culturale consapevole e di una visione strategica coerente. Del resto, oggi, sarebbe illusorio pensare di disporre di un progetto culturale rigido e duraturo, dalle finalità staticamente definite a priori; ma ciò non autorizza a rendere restrittivo e asfittico l'impianto valutativo, se mai imporrebbe di ampliare le potenzialità dei processi messi in atto e di rinforzare gli strumenti di monitoraggio, accompagnamento e sostegno. Qui, invece, ci si illude di governare l'incertezza del fine e le debolezze strutturali delle condizioni di attuazione con l'individuazione di traguardi e strumenti rigidi di controllo e misurazione dei risultati.

Un vischioso terreno di scontro

In questa direzione i provvedimenti dell'attuale governo rappresentano una accelerazione e una radicalizzazione di processi avviati negli ultimi anni, i cui effetti, forse, si stanno un po' troppo sottovalutando, come spesso accade per le scelte muscolari di apparente buon senso e illusoria semplificazione.

In quest'ultimo anno, anziché riuscire a completare un complesso tentativo di descrizione e certificazione delle competenze maturate durante il percorso scolastico, siamo riprecipitati a uno stadio anteriore, quasi primordiale: al recupero di vecchie e drastiche procedure valutative, di tipo sommario, più che sommativo.

Avviare uno scontro sulla semplificazione degli strumenti di valutazione è stata per altro una mossa molto abile: ha infatti aperto un contenzioso, in parte simbolico e in parte reale, con la scuola progressista, su uno dei settori dove la professionalità docente è più incerta e divisa e dove, in un momento di tensione e frustrazione, è più agevole far breccia con provvedimenti che creano l'illusione di facili riconquiste di credibilità e autorevolezza. Magari sottovalutando quanto invece la pratica dei voti sia funzionale a una scuola selettiva e competitiva e sia in grado di peggiorare radicalmente l'atmosfera e i rapporti fra gli allievi. In particolare nella scuola di base. Inoltre, se una valutazione acefala e retroattiva diventa anche selettiva e predittiva dei destini futuri degli allievi il suo contributo a un disegno complessivamente restauratore del sistema scolastico e dell'intera società si dispiega compiutamente e diviene decisivo.

La scelta del ritorno al voto decimale nelle operazioni di scrutinio (per giunta strizzando l'occhio e torcendo le norme affinché sia esteso alle pratiche quotidiane), è stata realizzata cancellando una normativa e una prassi ormai trentennali (legge 517/1977) e riaffermando la priorità del senso comune sulla competenza scientifica, logica per altro adottata in tutta la recente legislazione sulla scuola. Che si possa ricominciare a mettere un "quattro" a penna rossa sotto una paginetta in cui un bambino di terza elementare compie i suoi primi sforzi in "geografia" è un atto la cui grave responsabilità va attribuita ben al di là del sedicente insegnante che lo commette!

Nello stesso tempo, parlare di valutazione apre un terreno di confronto ampio che va dall'allievo, al docente, alla scuola, all'intero sistema, ipotizzando una serie di

provvedimenti ad ampio spettro, che possono essere di effettiva innovazione o di drastica restaurazione: in un caso devono chiamare la scuola e il paese a un forte investimento di credibilità e di cambiamento; nell'altro si affidano all'avallo di opinionisti autoproclamatisi esperti di sistemi educativi, che vedono nell'etica del risultato l'unica possibilità oggettiva di governarli, e al consenso mediatico di una parte dell'opinione pubblica, ansiosa di porre sotto tutela e controllo le agevolazioni e i privilegi del pubblico impiego e dei docenti "fannulloni".

La scelta (non a caso provvidenziale o improvvida, a seconda dei punti di vista) del ritorno al voto nella scuola di base sposta l'attenzione dalla ricerca di strumenti e criteri di valutazione che favoriscano la crescita del sistema a temi di retroguardia. Il dibattito che si sarebbe potuto aprire attorno al *Quaderno bianco* del precedente governo o alle intenzioni programmatiche dell'Istituto nazionale di valutazione è stato dirottato sul più demagogico e consolatorio terreno della serietà, dell'oggettività, della severità oppure della praticabilità dei progetti di "pagella elettronica", giocati più attorno alla trasparenza e alla privacy che all'attendibilità dei dati da trasmettere.

L'intera e complessa partita che si gioca attorno alla "misurazione degli apprendimenti" viene così collocata entro un angusto orizzonte di semplificazione riduttiva, che trascina l'Invalsi non verso la possibilità di dotarsi di effettivi strumenti di lettura e restituzione sociale dell'efficacia del sistema scolastico, ma verso la più tranchant e demagogica versione dello stilare classifiche fra scuole sulla base di pochi e discutibili parametri. Pratica che i media esaltano con disarmante improntitudine.

Infine la bagarre sul voto innesca processi opposti a quelli che sarebbero utili: anziché far sì che la scuola superiore assuma alcuni degli aspetti migliori della scuola elementare del tempo pieno (progettualità collegiale, didattica laboratoriale e valutazione di processo), si spingono la scuola elementare e media ad assumere le caratteristiche peggiori della scuola superiore (non comunicabilità fra le materie, disciplinarietà ossessiva, selettività, valutazione priva di supporti descrittivi).

Le vere poste in gioco

La valutazione, però, non è la posta in gioco: è solo un abile terreno di scontro che agevola i processi di restaurazione del sistema. Dietro questo conflitto non c'è un confronto fra idee e pratiche su che cosa si debba intendere per apprendimento; e neppure su che cosa valga la pena oggi insegnare e apprendere e successivamente valutare.

Le poste in gioco sono altre: contenere l'estensione dell'accesso alla cultura critica e consapevole, non ampliando la durata dei percorsi comuni e rimodellando l'idea di cittadinanza (persino ridotta a "materia" d'impianto moralistico) e favorire processi di privatizzazione del sistema pubblico di istruzione per differenziarne l'offerta formativa e accrescere il potere condizionante della "libertà di scelta educativa delle famiglie", quella di tipo valoriale, economico e ideologico, non quella legata alla estensione e alla qualità del servizio che vengono invece compresse.

Il nostro paese continua a essere incapace di decidere se l'estensione del diritto di frequentare percorsi scolastici di crescita culturale o di acquisizione di competenze culturali per la cittadinanza, oltre i quattordici anni, debba riguardare tutti, oppure se da tale prerogativa possano e debbano essere esclusi alcuni.

Non è questione recente. È infatti antica preoccupazione delle istanze conservatrici che l'estensione quantitativa dell'istruzione, della cultura e della conoscenza ne comporti inevitabilmente un duplice indebolimento: una perdita di qualità e di legittimazione; così com'è antica speranza delle istanze progressiste coniugare estensione quantitativa dell'istruzione, della conoscenza e della cultura e mantenimento di un seppur rinnovato (e perennemente rinnovabile) livello di qualità e di legittimazione.

Questa preoccupazione e questa speranza dividono da tempo le politiche scolastiche degli schieramenti che, al di là delle definizioni e delle modalità contingenti, si fronteggiano a proposito del problema di quanto sia possibile, opportuno e persino utile estendere a segmenti sempre più ampi di popolazione un livello sempre più alto e qualificato di strumentazioni cognitive, linguistiche, simboliche, culturali e di capacità di osservazione, rappresentazione e interpretazione critica della realtà.

Secondo altri, questa *querelle* di stampo ottocentesco sarebbe oggi superata dalla più moderna necessità di dare a tutti un qualche percorso formativo fino a 18 o 19 anni, a patto che le oggettive differenze individuali trovino risposte adeguate attraverso la forte e secondo alcuni anche precoce differenziazione (canalizzazione) del sistema e delle relative scelte individuali.

In realtà oggi un percorso formativo che punti alla effettiva eguaglianza delle opportunità (*conditio sine qua non* della tanto agognata società del merito) deve puntare non più e non solo a una comune alfabetizzazione primaria (che comunque si stenta tuttora a garantire a tutti), ma anche a garanzie di cittadinanza, che hanno come orizzonte d'attesa non solo la futura professione (al termine di percorsi inevitabilmente differenziati per durata e natura), ma la qualità della vita e i diritti/doveri di partecipazione consapevole alla realtà sociale (finalità che tendono inevitabilmente alla maggior unificazione e al prolungamento dei percorsi comuni a tutti).

A questi fini guarda una concezione ancora una volta solidale e inclusiva della scuola, capace di dar corpo a istanze di effettiva emancipazione. E questa probabilmente è ancora una scelta che divide, con buona pace della legittima ma non facilmente realizzabile aspirazione a una politica scolastica bipartisan, che si basi su una reale estensione del diritto allo studio.

Ma quest'ottica presuppone la conferma e semmai il consolidamento della dimensione pubblica dell'istruzione, in quanto dovere della *res publica* di favorire la crescita culturale e le garanzie di convivenza civile per tutti i suoi cittadini all'interno di luoghi educativi garantiti dalla natura istituzionale e non privatistica dei rapporti e delle scelte che li governano. Ma è proprio questo che si vuole mettere in discussione.

E a questo scopo la valutazione si presta ad essere un facile terreno di consenso, almeno fino a quando i guasti di questa scelta non saranno evidenti.

Qualche prospettiva praticabile

In un'ottica di reale rinnovamento, la valutazione, da terreno di scontro e di restaurazione, potrebbe diventare una componente essenziale del sistema, se si accettasse di capovolgerne il senso e riorientarne le pratiche.

Si dovrebbe allora delineare un rapporto virtuoso fra progettazione, attuazione e valutazione, che fosse governato da alcuni criteri-guida:

- la consapevolezza che la valutazione, a qualsiasi livello la si eserciti, svolge prioritariamente la funzione orientativa di raccolta sistematica di dati per migliorare un sistema e non quella sanzionatoria di formulazione di un giudizio sui singoli componenti di un sistema in competizione fra loro;
- la consapevolezza della complessità del fenomeno apprendimento e quindi della inevitabile pluralità degli strumenti che presiedono alla sua verifica e valutazione, oltre che della necessità della partecipazione informata, attiva e consapevole di chi apprende all'attività valutativa;
- un sostanziale ritorno alla logica per cui si parte dal progetto e si valuta ciò che si va facendo e si è fatto anziché fare ciò che si è deciso di valutare, ben sapendo che un progetto educativo è governato da fini espliciti ma anche dalla certezza della almeno parziale imponderabilità del percorso da compiere e dei risultati da raggiungere;
- un consistente investimento sulle condizioni strutturali e su una professionalità docente capaci di alimentare dal basso una cultura e una pratica della valutazione funzionali all'efficacia dell'intero sistema e al miglioramento progressivo ed equamente distribuito degli esiti;
- il rispetto, in ogni fase e circostanza in cui si esercitino forme e attività di valutazione di una trasparente e coerente dialettica fra committente, valutatore e valutato, che non comporti la stesura di classifiche con logiche punitive o premiali, ma la comune ricerca di strategie di miglioramento e del riequilibrio del sistema e delle sue singole componenti.

Servirebbe allora praticare una rinnovata dialettica fra coerenza progettuale e verifica degli esiti, come ricerca diffusa e condivisa di senso e di informazioni, che consenta di attuare interventi finalizzati più al monitoraggio dei processi e dei percorsi compiuti dai singoli, dalle scuole e dai territori, che alla misurazione con strumenti apparentemente oggettivi dello scarto fra obiettivo aleatorio e risultato presunto.

Ma sarebbe soprattutto fondamentale che questa dialettica fosse alimentata da un progetto culturale al contempo solido e flessibile, orientato, da un lato, a educare soggettività capaci di condivisione e cooperazione sociale e, dall'altro, a promuovere collettività capaci di rispetto e valorizzazione dei singoli e delle differenze. Solo in questo modo potremmo aspirare al miglioramento dell'intero sistema e quindi al miglioramento progressivo ed equamente distribuito dei suoi risultati.

È complicato? È probabile, ma è anche per questo che illudersi (e illudere) di disporre di soluzioni semplificatorie non è solo riduttivo e mistificante: è anche irresponsabile.

Una condizione a monte

Il raccordo fra progettualità e valutazione dovrebbe però prendere le mosse da una presa d'atto in parte drammatica: la scuola, così com'è, non è più in grado di estendere il diritto all'istruzione in una prospettiva inclusiva e realmente democratica; in molti contesti non è neppure più in grado di garantire a tutti livelli adeguati di alfabetizzazione strumentale e culturale.

In tal senso il sistema ha solo due vie d'uscita: negare la possibilità di un ulteriore scarto in avanti ritornando al passato oppure modificare radicalmente il paradigma educativo, ovvero la natura dei rapporti fra i soggetti, gli oggetti, le procedure, i contesti e gli scopi dei processi di insegnamento/apprendimento, che così come sono intesi e praticati oggi rivelano la loro totale inadeguatezza. Siamo così giunti alla vera questione di fondo: la volontà o meno di trasformare il modo di intendere e fare scuola. E soprattutto la direzione verso cui farlo. Ed è su questo terreno che stiamo rischiando un pericoloso e trasversale arretramento restauratore.

Per saperne di più

Bauman, Z. (2001), *La società individualizzata*, Milano, Bompiani.

Bobbio, N. (1994), *Destra e sinistra*, Roma, Donzelli.

Gelmini, M., *Audizione alla Commissione VII*, 10 giugno 2008, disponibile all'indirizzo <http://dirisp1.interfree.it/> .

Nietzsche, F., (1975), *Sull'avvenire delle nostre scuole*, Milano, Adelphi.

Touraine, A. (2008), *La globalizzazione e la fine del sociale* (2004), Roma, Il Saggiatore.

Formazione e ruolo dell'insegnante nel cambiamento

di *Domenico Chiesa**

Cambia la scuola, cambia l'insegnante

Nel dibattito sull'istruzione, che negli ultimi decenni ha accompagnato la scolarizzazione di tutti i ragazzi fino a 14 e poi fino a 16 anni, è sempre risultata centrale la ridefinizione del ruolo e della formazione degli insegnanti. Il dibattito sulla scuola è, nella sostanza, il dibattito sugli insegnanti.

Fino all'inizio degli anni Sessanta, l'insegnante "gentiliano", nel ciclo secondario, esauriva le proprie competenze nello spessore della sua formazione culturale in riferimento all'ambito disciplinare di cui era titolare. L'atto dell'insegnare era riconducibile alla spiegazione in classe, alla capacità di "tenere la disciplina" e alla correttezza nella valutazione (intesa come verifica dell'avvenuta trasmissione del sapere). Garantita una sufficiente qualità delle tre azioni, il mancato apprendimento era riferibile alle due variabili di cui era portatore lo studente: l'intelligenza (almeno nella dimensione di "vocazione" allo studio) e l'impegno.

Una situazione molto diversa era invece presente nella scuola dell'obbligo ancora ridotta, anticostituzionalmente, alla fascia 6-11 anni. Qui operavano insegnanti con una formazione "culturale" non universitaria ma in possesso di una notevole competenza didattica.

Per gli insegnanti della scuola secondaria (nei diversi percorsi derivati per sottrazione dalla matrice del Ginnasio-Liceo) la didattica era un orpello fastidioso, forse persino incompatibile con il rigore dei saperi disciplinari e dai più ritenuto superfluo in una scuola non dell'obbligo. L'istruzione, dopo l'alfabetizzazione strumentale, era un'alternativa per pochi, rigidamente proiettata nel futuro ruolo di adulto. La funzione selettiva non produceva emarginazione, esistendo effettive alternative di formazione, coerenti con i diversi sbocchi lavorativi e protette da consistenti identità e forme di appartenenza di ceto.

Diversamente, la scuola elementare era la scuola per tutti, indipendente dal futuro *status* sociale; era tale per il figlio del carbonaio come per il figlio del dottore, una grande palestra di adesione alla stessa Nazione. Certo, al termine dei cinque anni le differenze culturali erano diventate profonde, ma erano sostanzialmente il risultato delle condizioni culturali familiari più che della scuola. Compito della scuola era semmai quello di individuare i ragazzi eccezionalmente "portati" allo studio anche se appartenenti a classi sociali popolari.

* Domenico Chiesa, ex presidente del CIDI (Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti), consulente del Vice-Ministro Bastico fino al settembre del 2007.

Maestri e professori erano dunque portatori di professionalità non paragonabili per formazione iniziale, ruolo e pratica scolastica.

L'innalzamento dell'obbligo scolastico di altri tre anni in un unico percorso di istruzione creò enormi problemi. Da un lato, la nuova scuola media avrebbe dovuto assumere lo stesso impegno formativo della scuola elementare, ormai consolidato e acquisito dal senso comune (una scuola non finalizzata alla selezione bensì alla formazione del cittadino), ma nel contempo manteneva un elemento di profonda distinzione dal ciclo primario: era strutturata come scuola secondaria e come tale collegata con il ciclo successivo. Paradossale fu il mantenimento dei due anni di ginnasio con la curiosa numerazione "quarta" e "quinta": quale incentivo migliore a mantenere la scuola media come propedeutica al percorso "nobile" della scuola?

All'innalzamento istituzionale dell'istruzione fino a 14 anni si aggiunse l'invasione spontanea, nella seconda metà degli anni Sessanta, dei primi anni della scuola media superiore, fino al riconoscimento formale realizzato con la legge 296 del 2006.

È stato un susseguirsi di stravolgimenti per cui ogni fascia scolare ha subito (e, di riscontro, ha forzato) i cambiamenti di quelle che la precedono e la seguono, senza che sia mai stata messa a punto una politica scolastica di sistema in grado di armonizzare il processo di innovazione in un comune progetto di riferimento.

La ricaduta più forte si è riscontrata sul lavoro degli insegnanti, sia del ciclo primario sia di quello secondario. Gli insegnanti della scuola primaria sono stati chiamati a ripensare le proprie competenze (disciplinari e didattiche) fino a veder modificare alla radice l'organizzazione del loro lavoro (da insegnante unico a *team* corresponsabile di un progetto). Fare scuola a bambini che continueranno (tutti) il percorso scolastico è molto più impegnativo: si deve garantire a tutti le basi formative necessarie per proseguire lo studio in una società sempre più complessa. Gli insegnanti della scuola secondaria di primo e secondo grado sono stati quindi chiamati a fare i conti con la dimensione dell'obbligo.

In un certo senso si è realizzata, non per opzione ideologica bensì nei fatti e per necessità, una dimensione di unicità effettiva della funzione docente (dalla scuola dell'infanzia a quella secondaria superiore) senza che questo, ovviamente, abbia cancellato le specificità.

In parte si è anche ridotta la contrapposizione fra tre visioni caricaturali del mestiere dell'insegnare: l'idea che sia una missione, la smania di viverci come un libero professionista (il mitico "Docente di Storia e Filosofia nei Licei") e la sconsolata accettazione di figura impiegatizia statale.

L'insegnante è stato (non solo nel bene) il vero elemento che ha retto il cambiamento, che ha cercato di ridurre i danni e, in alcuni casi, ha reso possibile l'innovazione (si pensi al miracolo della scuola dell'infanzia e alle esperienze di eccellenza come il tempo pieno nella scuola elementare) in una scuola senza timone e in una società che non è stata in grado di fornirle un progetto alto e condiviso.

Un approccio non astratto alla funzione insegnante

È valso negli ultimi quarant'anni e vale ora: il rinnovamento della scuola può essere costruito solo riconoscendo e valorizzando il lavoro degli insegnanti come "professionisti in un progetto".

Deve essere evidenziata la dimensione di professione più legata alla qualità della prestazione che all'orario di servizio, senza però perdere il carattere sociale nella prospettiva di intellettuali e di professionisti che operano collegialmente in un progetto formativo condiviso.

L'insegnante opera in una istituzione "costituzionale" finalizzata a realizzare un progetto educativo pubblico.

Il vero problema della professionalità degli insegnanti non è allora riducibile alla ricerca in astratto di una definizione, bensì all'individualizzazione di campi, azioni, percorsi che la possano far decollare e far corrispondere ai bisogni della crescita della scuola.

Certo bisogna tener presente le competenze che sono alla base del fare scuola e i processi necessari per formarle e svilupparle, avendo però sempre in primo piano la dimensione cooperativa e collegiale in cui si esercitano e il ruolo sociale dell'insegnamento.

Il profilo culturale/professionale, che si può individuare per il "mestiere dell'insegnare", ci pare rimanga centrato sulla *capacità di utilizzare il sapere disciplinare per la formazione culturale ai diversi livelli di scolarizzazione*.

È una competenza che comprende, in modo fortemente integrato:

- la padronanza della cultura disciplinare, con consapevolezza dei nuclei centrali e dei "confini", nonché della valenza formativa delle discipline;
- la capacità di operare sulla definizione e sulla attuazione del curriculum (progettazione, ricerca e sperimentazione), collocando l'intervento didattico sia a livello di coerenza verticale (→ progressività) sia a livello di coerenza orizzontale (→ unitarietà);
- la capacità di gestire le relazioni interpersonali che caratterizzano i processi di insegnamento/apprendimento in situazione collettiva;
- la capacità di costruire il proprio percorso di lavoro all'interno di *team* (dipartimenti e organi di programmazione).

Rimane certamente importante ragionare sulla libertà di insegnamento: anche se questa, in assenza di luoghi di confronto e in una struttura organizzativa rigida, perde di significato; si è liberi di scegliere l'unico modello di comportamento professionale praticabile; forse non è tanto una "libertà" quanto una forma di isolamento professionale. La libertà dell'insegnamento deve assumere invece la funzione di garanzia costituzionale della libertà (al pluralismo, alla laicità) degli studenti: il diritto/dovere all'istruzione appartiene ai giovani cittadini in crescita e al patto costituzionale di convivenza sociale; gli insegnanti sono i garanti della piena realizzazione di tale diritto/dovere e la loro piena libertà culturale ne misura il livello di garanzia.

In un'accezione di questo tipo la dimensione "individuale" non entra in contrasto con quella "collegiale", ne diviene invece elemento di base indispensabile, che proprio nella collegialità può esprimersi in modo compiuto.

Alla personale dimensione culturale, espressa attraverso una libertà d'insegnamento consapevole, si affiancano la partecipazione alle scelte culturali delineate dal progetto nazionale e a quelle definite dal progetto dell'unità scolastica in cui si opera.

Si tratta proprio di operare sul come sviluppare la dimensione collegiale della professionalità degli insegnanti valorizzando quella individuale; sul come costruire e attivare momenti organizzativi intermedi tra il collegio docenti e il lavoro individuale nelle classi, interrogandosi sul come far crescere il protagonismo degli studenti, sperimentando forme di gestione sociale della scuola che siano in grado di superare la scarsa significatività degli attuali organi collegiali.

Cambiare il modo di insegnare per cambiare la scuola

Negli ultimi anni si è cercato di far fronte alle insufficienze della scuola inseguendo affannosamente la strada della "Grande Riforma" ordinamentale. Forse sarebbe meglio fermarsi a ripensare dalle fondamenta la quotidianità del fare scuola. E ciò al fine di operare sul curricolo praticato, sulla organizzazione delle unità scolastiche, sviluppando e valorizzando la professionalità insegnante, oltre che rafforzando alcuni elementi fondamentali e indispensabili per sorreggere la trasformazione della scuola dai 3 ai 19 anni:

- la centralità nel processo di insegnamento-apprendimento;
- il passaggio da una prevalenza dell'aspetto trasmissivo a quello di mediazione culturale;
- l'emergere di nuove responsabilità, funzioni e compiti;
- il bisogno di conciliare, non al ribasso, l'autonomia culturale professionale del singolo insegnante con la collegialità e la cooperazione, che sono presupposti per corrispondere a bisogni formativi più complessi e caratteristici di una scuola di qualità per tutti.

In tale processo la "responsabilizzazione individuale" è un elemento determinante nel guidare il ridisegno dell'organizzazione delle scuole: ogni "potere" deve risultare da una "responsabilità" e ogni responsabilità deve essere costruita su una "competenza professionale".

La competenza degli insegnanti si manifesta come responsabilità individuale nell'insegnamento e responsabilità collegiale nei consigli di classe, nei vari dipartimenti e nel collegio; ma perché sia competenza che diventa vera responsabilità deve riconoscere sempre la dimensione individuale.

Strutturare una rete organizzativa di tipo professionale e riconoscere la responsabilità del governo della didattica agli insegnanti (nel collegio dei docenti, nel consiglio di classe, nel dipartimento, nel centro di documentazione e di ricerca didattica, nel laboratorio territoriale, nell'attività tutorale, nel costruire la memoria della scuola...) diventa uno strumento utile per:

- sostenere in modo reale e non volontaristico la dimensione collegiale del lavoro scolastico e del suo collegamento con le attività individuali, non separando lavoro nella classe e attività di ricerca, progetto, governo e valutazione: rendendo cioè “conveniente” professionalmente il lavoro collegiale;
- collegare l’incremento della professionalità degli insegnanti con il processo di miglioramento della qualità dell’istruzione;
- rendere possibile la valorizzazione della cultura e del ruolo degli insegnanti nel governo del progetto didattico complessivo delle unità scolastiche, centrandoli sulla reale capacità professionale di assunzione di responsabilità;
- ripensare il significato e la pratica della formazione in servizio ricondotta alla logica della ricerca-azione finalizzata al ripensamento e consolidamento delle competenze con cui si realizza l’uso formativo dei saperi.

E poi c’è la relazione educativa...

L’enfasi sull’insegnante professionista è però pericolosa. È vero, il mestiere dell’insegnare presuppone una sicura formazione culturale, didattica propria di una professione intellettuale, ma è anche vero che al suo interno è compresa una delle relazioni umane più stabili che ha attraversato e attraversa tutte società: la relazione maestro-allievo.

Per un tempo limitato e in punta di piedi, si invade e si “segna” la vita di una persona che sta crescendo, con l’obiettivo di dare un contributo teso a fornire a quella persona gli strumenti culturali perché sia maggiormente libera, più sicura di sé, autonoma, indipendente e in grado di fare scelte da cittadino consapevole.

Forse sarebbe bene smetterla con la disputa su chi sta al centro (lo studente, le conoscenze, l’insegnante): al centro vi è il ragazzo che apprende, con altri ragazzi, in una situazione collegiale e sociale, attraverso una relazione umana con un adulto che riconosce come maestro e da cui è riconosciuto come allievo. È un rapporto dispari. Da un lato un professionista dell’insegnamento, non un missionario, ma certo un intellettuale appassionato della cultura e del suo uso formativo; penso non sia una forzatura la definizione di Lorenzo Milani “dicesi maestro chi non ha nessun interesse culturale quando è solo”. Dall’altro lato un bambino, un ragazzo che incontra la cultura come strumento per crescere, per capire il mondo in cui sta costruendo la propria identità e ha bisogno di adulti con cui percorrere il cammino: *a scuola si imparano gli altri*.

Ho l’impressione che proprio il riconoscere l’importanza delle competenze culturali e didattiche del mestiere e l’investire sulla loro costruzione possa indurci nell’errore di porre in alternativa professionalità e relazione, o ancor peggio di ridurre la dimensione relazionale ad una delle competenze della professionalità, rischiando di confonderla con la “comunicazione”. Non sono in contrapposizione né in alternativa: nessun maestro è tale senza le competenze professionali che gli permettono di realizzare il proprio obiettivo che rimane quello di partecipare all’istruzione di tutti i suoi allievi. La forza dell’insegnamento nell’attivare apprendimento è però moltiplicata dalla qualità della relazione umana che può permettere la costruzione del necessario orizzonte di significati condivisi.

È la tesi sostenuta anche da Vittorino Andreoli nel libro *Lettera ad un insegnante*. Andreoli riconosce di provare indignazione verso la scuola, ma non verso gli insegnanti. La scelta di indirizzare ad un insegnante la sua denuncia sui mali della scuola è proprio legata alla stima e al riconoscimento della funzione di chi è insegnante. Si presenta come uno «“psico-coso” che ama i giovani, ma anche i maestri perché un giovane è anche il proprio o i propri maestri». Chiede di non rinunciare a pensarsi maestri e a considerare gli studenti propri allievi: il cambiamento parte dalla sostituzione della coppia insegnante/studente con la coppia maestro/allievo. Nella scuola del tempo dell'infanzia l'insegnante è immediatamente e naturalmente “maestro”, nei gradi di scuola successivi non è automatico.

Come fare? Non c'è una soluzione, solo una precondizione: fare il primo passo, cominciare a considerare gli studenti come allievi. Sul serio. E poi mettere in atto la propria professionalità.

Per saperne di più

- Andreoli, V. (2006), *Lettera a un insegnante*, Milano, Rizzoli.
- Ballanti, G. (1981), *Analisi e modificazione del comportamento insegnante*, Teramo, Lisciani e Giunti.
- Bloom, B.S. (1979), *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, Roma, Armando.
- Bottani, N. (2002), *Insegnanti al timone?*, Bologna, il Mulino.
- Chiesa, D. e C. Trucco Zagrebelsky (2005), *La mia scuola*, Torino, Einaudi.
- De Bartolomeis, F. (1977), *La professionalità sociale dell'insegnante*, Milano, Feltrinelli.
- Iori, A.L. e A. Migliore (2001), *Imparare a insegnare*, Milano, Franco Angeli.
- Pennac, D. (2008), *Diario di scuola*, Milano, Feltrinelli.
- Romei, P. (1995), *Autonomia e progettualità*, Firenze, La Nuova Italia.
- Romei, P. (2005), *Fare l'insegnante nella scuola dell'autonomia*, Roma, Carocci.
- Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Firenze, LEF.
- Steiner, G. (2004), *La lezione dei maestri*, Milano, Garzanti.

La fine della Ssis e l'odissea dell'ultimo ciclo

di *Patrizio Giustetto**

La fine di un'esperienza decennale

“La Ssis è un titolo come un altro”. L'infelice battuta, che risale al settembre del 2007, è stata pronunciata dall'ex ministro della Pubblica istruzione Giuseppe Fioroni in occasione di un dibattito tenutosi a margine della Festa de l'Unità di Pistoia. Qualche mese prima (dicembre 2006), all'atto di emanare la legge n. 296/2006 (legge finanziaria per il 2007), lo stesso ministro, in accordo con il ministro dell'Economia, Tommaso Padoa-Schioppa, e con il presidente del Consiglio dei ministri, Romano Prodi, aveva “blindato” le graduatorie provinciali permanenti, trasformandole in graduatorie ad esaurimento (GaE da ora in avanti). La trasformazione delle graduatorie permanenti in GaE ha di fatto vincolato i precari alla provincia prescelta, dal momento che la legge disponeva l'inserimento in coda nella graduatoria della nuova provincia in cui il precario volesse, o dovesse, spostarsi. Da più parti tale norma è apparsa in netta controtendenza rispetto ai principi europei della libera circolazione delle persone e dei lavoratori. L'atto, preceduto da notevoli polemiche anche per le modalità con le quali fu presentato (inizialmente la norma decretava la cessazione della validità delle stesse graduatorie entro 3 anni dall'approvazione della legge), venne salutato come un tentativo, magari velleitario, di determinare una soluzione all'annoso problema dei precari che affollano le graduatorie, insegnanti abilitati che tuttavia a stento riescono ad ottenere una cattedra annuale. Le graduatorie, nelle quali sono inseriti circa 300.000 precari, nelle intenzioni di Fioroni avrebbero ricevuto una decisa “sfoltitura” già con il piano pluriennale di assunzioni, grazie al quale sarebbero entrati in ruolo 150.000 precari. Poi, con il naturale *turn over* e la contestuale cristallizzazione delle GaE, nel volgere di pochi anni, il fenomeno del precariato scolastico sarebbe stato risolto: il ministro e la sua vice, Mariangela Bastico, si espressero dapprima per una previsione al 2010, successivamente posticipata al 2012.

Permaneva però un problema, ossia come procedere al reclutamento dei nuovi insegnanti. Nell'attesa di un nuovo orientamento legislativo, più volte annunciato e poi naufragato insieme alla prematura caduta dell'esecutivo presieduto da Romano Prodi, il ministro Fioroni, nonostante la norma che “blindava” le graduatorie, da lui stesso preparata e inserita nella finanziaria votata nel dicembre precedente, decideva nella primavera del 2007, in accordo con il ministro dell'Università Fabio Mussi, di bandire un nuovo ciclo, il IX, della Ssis, Scuola di specializzazione per l'insegnamento secondario. La Ssis, interpretazione italiana degli accordi comunitari

* Patrizio Giustetto è referente per il Nord-Ovest dell'Anief (Associazione nazionale insegnanti ed educatori in formazione) e corsista del IX ciclo Ssis dell'Università di Torino.

di Lisbona del 1989, introdotta per legge nel 1990 (legge n. 341/1990), ma attivata solo nel 1999, ha rappresentato negli ultimi nove anni l'unico canale di abilitazione previsto dallo Stato per coloro che intendessero intraprendere la professione di docente. Il paradosso ora diventava la spendibilità del titolo garantito dalla frequenza della Ssis e dal superamento dell'esame di Stato previsto al termine del percorso: si configurava *de facto* una contraddizione giuridica in cui lo Stato nel momento stesso in cui bandiva un corso-concorso abilitante contemporaneamente sottraeva al titolo stesso qualsiasi spendibilità professionale. Infatti, al comma 605, lettera c), articolo unico, la legge n. 296/2006 stabiliva chiaramente che “sono fatti salvi gli inserimenti nelle stesse graduatorie da effettuare per il biennio 2007-2008 per i docenti già in possesso di abilitazione, e con riserva del conseguimento del titolo di abilitazione, per i docenti che frequentano, alla data di entrata in vigore della presente legge, i corsi abilitanti speciali indetti ai sensi del predetto decreto-legge n. 97 del 2004, i corsi presso le scuole di specializzazione all'insegnamento secondario (SISS), i corsi biennali accademici di secondo livello ad indirizzo didattico (COBASLID), i corsi di didattica della musica presso i Conservatori di musica e il corso di laurea in Scienza della formazione primaria”. Ma al momento dell'approvazione della finanziaria il IX ciclo Ssis non era ancora stato bandito, *ergo* non era previsto alcun inserimento in graduatoria per coloro che avrebbero frequentato il nuovo biennio di specializzazione. Decine di migliaia di aspiranti docenti si vedevano preclusa la possibilità di insegnare, e tuttavia rimaneva aperto il canale abilitante.

Entrare alla Ssis

Ciononostante, i candidati presentatisi alle prove di ammissione nel settembre del 2007 furono moltissimi. Le prove d'ingresso alla Ssis, sulla cui validità si è discusso, vertono sul medesimo programma previsto, per ogni classe di abilitazione, dall'ultimo concorso ordinario. I posti in palio sono determinati a livello ministeriale, e ogni sede accademica è libera di procedere autonomamente alle prove concorsuali, eccezion fatta che per la data che deve essere la medesima su tutto il territorio nazionale.

La prima prova consiste per tutti in un test a risposte multiple che, tendenzialmente, screma il numero di candidati fino a un numero doppio rispetto ai posti disponibili. La seconda prova è invece decisa direttamente dalla commissione giudicatrice e può consistere, indifferentemente, in una prova orale o scritta.

Come per buona parte delle prove concorsuali che si svolgono nel nostro paese, anche per l'ingresso alla Scuola di specializzazione non mancano polemiche e critiche. Di alcune, relative alla correttezza e trasparenza nello svolgimento dei compiti, non ha senso riferire in questa sede, rinviando a una riflessione più generale in merito alle modalità di espletamento dei concorsi pubblici. Più interessanti risultano invece le critiche di merito, rivolte in particolare al test scritto, o prima prova. Effettivamente, nonostante la assoluta (o quasi) bontà docimologica della valutazione, rimane controverso ritenere che sapere la risposta (o casualmente rispondere correttamente) a domande quali “Georg Wilhelm Friedrich Hegel morì nel: 1) 1828, 2) 1829, 3) 1830, 4) 1831” rappresenti un dato significativo nel valutare

la capacità del candidato ad affrontare, con e per i discenti, gli ardui sentieri della *Fenomenologia dello Spirito* o una corretta interpretazione del senso hegeliano di alienazione. I sostenitori del test ribattono d'altro canto che la funzione di questa prova consiste sostanzialmente nella scrematura dei candidati, e che le questioni di merito e d'approfondimento sono successivamente al centro della seconda prova. Il ragionamento pare sostanzialmente corretto, se non fosse che l'accesso alla seconda prova è precluso a coloro che non hanno raggiunto una valida posizione in graduatoria.

Ogni Ateneo italiano ha la facoltà di organizzare in maniera autonoma i corsi della Scuola di specializzazione, a patto di rispettare l'obiettivo del raggiungimento, al termine del biennio, di 120 crediti formativi universitari. Questo ha determinato una sostanziale disomogeneità tra le varie sedi Ssis, che rende impossibile un discorso organico in merito all'organizzazione generale dei corsi. L'unico dato formale in comune è l'obbligo di frequenza, identico per ogni sede universitaria.

Proprio sull'obbligo di frequenza si è scatenata la polemica: oltre a richiedere l'esborso di una somma considerevole sotto forma di tasse scolastiche, che può variare da Ateneo ad Ateneo, ma che si aggira attorno ai 3000 euro per l'intero biennio, le Scuole di specializzazione impediscono, o rendono alquanto difficoltoso, lo svolgimento di un qualsivoglia attività lavorativa. Occorre ricordare che l'età media dei frequentanti è prossima, più per eccesso che per difetto, ai 30 anni. L'accusa di classismo è stata dunque, e da sempre, un'arma nelle mani di coloro che mai hanno sopportato la presenza di tali scuole. Evidentemente l'accusa non muove da basi infondate, e il disagio che gli specializzandi devono sopportare è senza dubbio notevole. Tuttavia va ricordato che anche per la frequenza delle Scuole di specializzazione è prevista l'erogazione delle medesime borse di studio previste per l'iscrizione e la frequenza all'università. Ma non è questo un paragone che ci possa accontentare, e le differenze anagrafiche che intercorrono tra gli studenti universitari e gli specializzandi Ssis danno forma a un problema di natura differente. Ben diversa è la sorte di coloro che, in altri paesi europei, decidono di intraprendere la carriera di docente, avendo costoro o l'obbligo di seguire percorsi formativi più brevi, oppure un'organizzazione tale da permettere di conciliare formazione e prestazione di lavoro, e avendo comunque la certezza dell'impiego al termine della specializzazione, com'è il caso, ad esempio, del Capes francese. Non a caso l'età media dei docenti di ruolo nei paesi Ocse è più bassa che in Italia, come attesta ancora l'ultimo rapporto annuale sullo stato dell'istruzione nei paesi membri dell'Oecd-Ocse (*Education at a Glance 2008*).

La vicenda del IX ciclo

Una volta firmato il decreto da parte dei ministri Fioroni e Mussi, l'odissea del IX ciclo Ssis prese il via. Nell'assordante e assoluto silenzio di sindacati e politici, eccezion fatta che per un interessamento della Cgil (si veda il comunicato reso dalla Segreteria della Flc-Cgil il 6 marzo 2008) e, dall'altra parte, del futuro ministro Giorgia Meloni (ne è testimonianza un intervento, reso il 2 aprile 2008, che è ancora reperibile sul blog del ministro), quasi 12.000 specializzandi aggiungevano alle sopra

descritte difficoltà economiche, alle già sperimentate complessità burocratico-amministrative della struttura Ssis, all'impegno richiesto da corsi impegnativi (psicologia, pedagogia, sociologia dell'educazione, docimologia, oltre ai vari corsi disciplinari caratterizzanti ogni classe di abilitazione) anche l'ansia rispetto alla propria controversa e paradossale situazione giuridica. Sono così sorti tra gli specializzandi diversi movimenti più o meno organizzati (anche se un ruolo di primo piano è stato svolto dall'Associazione nazionale insegnanti ed educatori in formazione, fondata da un gruppo di specializzati Ssis nel 2003) con lo scopo di sanare la situazione del IX ciclo, e cioè garantendo agli specializzandi l'ingresso nelle Graduatorie ad esaurimento, nulla di più né di meno di quanto ottenuto da tutti i frequentanti i cicli precedenti. Nella primavera del 2008 si sono tenute assemblee in quasi tutte le sedi italiane, che hanno visto la partecipazione anche di importanti esponenti politici e sindacali. La mobilitazione è poi sfociata in una manifestazione nazionale tenutasi il 2 ottobre 2008 sotto le finestre del Ministero guidato ora da Maria Stella Gelmini. Nello stesso mese di ottobre il parlamento, nell'emanare la legge n. 169/2008 di conversione del decreto legge n. 137/2008, il cosiddetto "decreto Gelmini", sanava la posizione dei 12.000 specializzandi garantendo l'inserimento in graduatoria, così ricomponendo un *vulnus* giuridico che perdurava da troppo tempo. Ciononostante, l'opposizione soprattutto della Lega Nord a un emendamento che avrebbe nuovamente reso possibili i trasferimenti di provincia per tutti i precari, ha di fatto determinato una nuova possibilità di contenzioso tra gli specializzandi del IX ciclo, che paradossalmente ora saranno i primi precari a fruire del diritto di iscriversi sapendo in anticipo la situazione delle graduatorie della provincia in cui decideranno di lavorare, e alcune associazioni sindacali di precari già inseriti in GaE che protestano contro questa iniquità.

Se la vicenda degli specializzandi IX ciclo troverà infine una soluzione, per loro, così come per tutti gli altri precari, si aprirà l'incertezza nei confronti di un futuro, quello della scuola italiana, che appare muoversi ora sotto l'effetto inerziale della propria mole mastodontica, ora sotto la spinta delle politiche, a volte incoerenti, del ministro di turno. In particolare si guarda con preoccupazione al futuro del reclutamento degli insegnanti, e si agita lo spettro, temuto da molti, auspicato da alcuni, della cosiddetta "chiamata diretta" dei presidi (si veda, per maggiore precisione, il testo della Proposta di legge Aprea, presentata dalla presidente della VII Commissione Cultura della Camera il 12 maggio 2008). Il X ciclo Ssis non è iniziato per volontà del ministro Gelmini, la quale ritiene di dover procedere oltre (liquidare?) l'esperienza della Scuola di specializzazione. Con quale iter formativo questa verrà sostituita, ad oggi, al di là di più o meno fondati *rumors*, non ci è dato sapere. Si ritiene che si possa procedere alla creazione di un biennio specialistico al quale si potrebbe accedere già dopo il conseguimento della laurea di primo livello, a tutto ed evidente detrimento della conoscenza specifica della propria materia da parte del futuro insegnante, al quale seguirebbero uno o due anni di praticantato nelle scuole. Ora, mentre la Scuola di specializzazione prevedeva ben 300 ore di tirocinio, che si espletavano in una componente osservativa il primo anno e attiva, o diretta, il secondo (ma sempre alla presenza di un *tutor* di comprovata esperienza), non si

vorrebbe che l'idea del praticantato non nascondesse altro che l'intenzione, da parte dell'Amministrazione, di poter usufruire delle prestazioni lavorative di supplenti (*de facto* seppur non *de jure*) semplicemente al fine della riduzione dei costi. Per dirla in altri termini, non si vorrebbe assistere alla trasposizione nel pubblico dello scandalo degli *stages*, non formativi ma direttamente produttivi, che da anni si osserva nel settore privato. La presenza del *tutor* risulta infatti imprescindibile nel percorso formativo del futuro insegnante. Qualora lo specializzando venisse “abbandonato” al proprio destino, senza venire adeguatamente seguito, allora tanto varrebbe semplicemente tornare al vecchio concorso ordinario, dal quale provenivano docenti che magari non erano in grado di produrre una relazione positiva tra sé e i discenti, ma sulle cui conoscenze disciplinari non si poteva muovere dubbio alcuno.

L'Italia svantaggiata: la scuola nel Mezzogiorno

di *Maria Rosa Turrisi e Mari D'Agostino**

Negli ultimi mesi, “l'allarme scuola” è stato, accanto ad altri, usato per accrescere lo stato di ansia del paese; gettato in pasto agli opinionisti di grido per lanciare proclami e, spesso, solo per produrre consensi verso posizioni nostalgiche e autoritarie. Forse è opportuno fare un po' di silenzio intorno alla scuola e provare ad ascoltare chi, al suo interno, ci vive ogni giorno e ogni giorno, con grande fatica, tenta di farla funzionare e di rispondere a bisogni e attese di cui sembra che la politica si sia, in realtà, dimenticata, e non soltanto quella di “governo”.

Queste pagine vogliono essere una riflessione su alcuni dei problemi del nostro sistema scuola oggi, con una attenzione particolare alla realtà meridionale; non ci possiamo infatti nascondere che se tutta la scuola italiana è in una situazione di affanno e di difficoltà, quella meridionale lo è in una modalità più acuta e preoccupante. Non ci sono solo “tante Italie” con riferimento al sistema produttivo, ma ci sono anche tante scuole diverse a nord e a sud, nelle grandi metropoli e nelle medie città, nelle regioni più ricche e nelle province autonome, nelle regioni a statuto speciale e in quelle a statuto ordinario.

Queste differenze stanno assumendo caratteristiche sempre più marcate a dieci anni dall'attribuzione dell'autonomia alle istituzioni scolastiche (d.P.R. 275/1999), che hanno dovuto fare i conti con un sistema economico, sociale e culturale variegato e non di rado deprivato. Si pensi solo, a titolo di esempio, alla differenza fra nord e sud nel rapporto fra scuola, formazione professionale e sistema produttivo; o alla sistematica diffusione del tempo prolungato nelle realtà a più alta occupazione femminile ed, invece, alla più limitata presenza di questo tipo di organizzazione del tempo scuola in moltissime aree meridionali o, ancora, alla diffusione del sistema degli asili nido pubblici e privati nelle varie regioni.

Se questi dati vengono collegati all'alto tasso di dispersione scolastica che caratterizza alcune regioni meridionali, considerando che il “tempo scuola”, e soprattutto “il tempo scuola di qualità”, come sottolinea anche l'ultimo rapporto di Bankitalia, è una delle variabili forti che determinano successo e fallimento, si comprende ancora meglio come sia opportuno parlare di una vera e propria “questione meridionale” della scuola.

I dati forniti dal Ministero della Pubblica Istruzione nel rapporto su *La dispersione scolastica. Indicatori di base. Anno scolastico 2006/07* sono da questo punto di vista assai significativi. Essi si riferiscono sia al numero dei ripetenti, dei

* Maria Rosa Turrisi è Dirigente scolastico presso la Scuola Media Dante Alighieri di Palermo e Mari D'Agostino insegna Linguistica italiana presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Palermo.

promossi con debito, dei ritardi accumulati, dei passaggi ad altro indirizzo, sia alla quota dei giovani tra i 18 e i 24 anni d'età che possiede la sola licenza media ed è fuori dal sistema di istruzione-formazione. Si ricorderà che questo è uno degli indicatori adottati dall'Unione Europea per monitorare i progressi nell'elevamento delle competenze della popolazione, in linea con gli obiettivi educativi espressi dal Consiglio Europeo di Lisbona del 2000 e definiti nel programma europeo "Istruzione e Formazione 2010".

Secondo tali parametri, l'Italia, nonostante i miglioramenti osservati a partire dal 2000, occupa ancora una posizione di ritardo: nel 2006 il 20,8% dei ragazzi era fermo alla licenza media e non frequentava alcun corso di formazione, contro una media europea del 15,3%. Le regioni con le più evidenti difficoltà sono la Valle d'Aosta (29,5%), la Campania (28,8%), la Sicilia (26%) e la Puglia (23,9%). Come si vede ben tre sono regioni meridionali.

Proviamo a ragionare allora su come rispondere alla sfida dei confronti internazionali senza restare schiacciati fra arroccamento difensivo e "politica di tagli" indiscriminati o, peggio ancora, da irragionevoli cacce al colpevole (è recente la risibile polemica "sull'ignoranza dei professori meridionali").

Anche i confronti internazionali sulla "qualità dell'istruzione" (indagine IEA prima e OCSE-PISA poi) restituiscono un quadro sicuramente non confortante delle competenze acquisite dagli alunni italiani rispetto alla lettura, alla matematica e alle scienze. Benché, come è stato da più parti sottolineato, non sempre i dati siano comparabili (perché diversi sono i sistemi scolastici, i metodi e gli argomenti studiati nei vari ordini di scuola e diverse sono le fasce di età corrispondenti a ciascun ordine), si tratta tuttavia di confronti che non possono essere elusi e devono rappresentare una occasione di riflessione critica e un antidoto contro ogni autoreferenzialità.

Sulla spinta anche di questi elementi di analisi è importante aprire un momento di riflessione su quello che "sta dietro" il risultato scolastico e sulla pluralità di soggetti ed istituzioni che concorrono al successo formativo dei nostri alunni.

Quando al mattino i nostri bambini e ragazzi entrano a scuola, accanto a loro, non ci sono solo gli insegnanti, il personale non docente, il dirigente, ma l'impiegato del comune o della provincia che ha scritto all'azienda di competenza di versare il gasolio nelle bonze, gli assessori comunali o provinciali che hanno rivisto le piante organiche e hanno individuato come e chi inviare per assistere i disabili, gli assessori regionali che hanno previsto in bilancio i fondi per la fornitura gratuita dei libri di testo, per l'edilizia, per la manutenzione ordinaria, ecc. Si tratta di un sistema complesso che fa funzionare, o non funzionare, le nostre scuole. Non possiamo nascondere il disagio di tante scuole italiane rispetto alla fatiscenza dei locali, all'assenza di riscaldamento, alla mancanza di attrezzature. L'abitudine al degrado è, spesso, appresa anche vivendo fra banchi rotti e aule scrostate, bagni indecorosi e palestre malsane, realtà che non suscitano più, né da parte dei ragazzi e dei loro genitori né da parte degli operatori della scuola, alcuna ribellione civile.

Non si tratta solo di quello che c'è dentro le scuole, ma anche di ciò con cui i ragazzi si confrontano fuori: il bisogno di formazione e di istruzione non può più

esaurirsi all'interno del monte-ore scolastico; opportunità, proposte, interventi che guardano anche al "fuori" sono essenziali, specie per i segmenti di popolazione scolastica più "sofferente" (i bambini stranieri e chi ha difficoltà di apprendimento, portatori di handicap e fasce a rischio di emarginazione sociale).

Non vogliamo con questo cadere nella trappola di chi, facendo apparire tutto troppo complesso, finisce con l'accettare l'inevitabilità del dato e la rinuncia ad ogni possibile cambiamento, né tantomeno autoassolverci ed assolvere chi dentro la scuola lavora, ma segnalare come, per dare una risposta positiva alle sofferenze del sistema scuola, bisogna ripartire, appunto, da un'ottica sistemica. Essa deve vedere al centro il rapporto fra scuola e altri soggetti istituzionali che devono occuparsi di formazione e istruzione, non solo rivolgendosi alle giovani generazioni, ma anche agli adulti, ai nuovi analfabeti, agli immigrati, con la consapevolezza che i percorsi di apprendimento attuali sempre più riguardano l'intero arco della vita.

Secondo le cifre segnalate dal Ministero della Pubblica Istruzione, gli enti locali hanno speso nel 2005 poco meno di 1.000 euro per studente. Tale soglia è generalmente superata nelle regioni del Nord e nel Lazio. In particolare, spicca il dato del Trentino Alto Adige, dove la spesa pro-capite raggiunge i 2.500 euro. In Emilia Romagna, Lombardia e Friuli Venezia Giulia gli enti locali hanno destinato agli studenti finanziamenti superiori alla media nazionale di circa il 35-40%. Viceversa, nelle regioni del Sud la spesa è sistematicamente al di sotto della media nazionale. In Puglia (569 euro per studente) e in Campania (614 euro) lo scarto negativo dal valore nazionale raggiunge, rispettivamente, -41% e -36%.

Le disuguaglianze regionali sono più marcate nella scuola pre-primaria e più contenute nella secondaria di II grado. Per le scuole dell'infanzia e del primo ciclo i finanziamenti più cospicui si registrano in Lombardia (per la scuola dell'infanzia circa 3.000 euro pro-capite), in Emilia Romagna e in Trentino Alto Adige (cfr. a questo proposito, MIUR, *La scuola in cifre 2007*).

È importante ricordare che questi dati sono rilevati dai bilanci delle scuole e degli uffici scolastici regionali. Non comprendono, dunque, tutti gli interventi diretti da parte degli enti locali rivolti all'edilizia scolastica, alla manutenzione degli edifici, ai servizi di mensa, ai servizi di pre-scuola, ai trasporti. È ragionevole pensare che se sommassimo l'investimento pro-capite diretto degli enti locali a quello erogato tramite i bilanci della scuola, il *gap* fra le diverse Italie rischierebbe di apparire incolmabile.

Tutto questo si traduce in una enorme "disuguaglianza delle opportunità" fra bambini e ragazzi di aree diverse del paese, soprattutto per i più deboli per i quali la scuola finisce per rappresentare molto spesso l'unico interlocutore, l'unica istituzione a cui rivolgersi e dalla quale si riceve quasi sempre una risposta inadeguata.

Nei confronti della disabilità, ad esempio, molta strada è stata fatta nella scuola italiana, ma, mentre in alcune realtà altri servizi territoriali intervengono con supporti adeguati (dalla logopedia al nuoto, dall'ippoterapia alla psicomotricità, all'assistenza domiciliare, etc.), nelle realtà meridionali i servizi sono deficitari sia per quantità che qualità. Chi non è in grado di affrontare il grande impegno finanziario richiesto dalle prestazioni specialistiche utili, e in qualche caso indispensabili, in relazione alle

diverse forme di disabilità, chiede alla scuola di intervenire, di sopperire, di sostituirsi agli altri servizi e istituzioni, con il prevedibile risultato di disagio e frustrazione. Un solo esempio: il Comune di Palermo non ha più previsto nella sua pianta organica gli assistenti ai disabili e via via che il personale va in pensione non viene più sostituito. Le singole istituzioni scolastiche non hanno le risorse umane, né le condizioni economiche e contrattuali per sopperire: e allora? Rimane la quotidiana ricerca della soluzione “tampone” che possa consentire di andare avanti.

Un secondo segmento della popolazione per il quale la “disuguaglianza delle opportunità” è sicuramente enorme è quello dei bambini e ragazzi stranieri. Anche qui possiamo registrare un enorme divario territoriale negli interventi mirati all'accoglienza, allo sviluppo delle competenze linguistiche, all'inclusione sociale. Alla ricchezza progettuale, allo spiegamento di energie di regioni ed enti locali di alcune aree del paese, fa da contraltare la solitudine delle istituzioni scolastiche di città come Palermo dove, negli ultimi anni, l'investimento in questo settore è stato prossimo a zero.

L'analisi della spesa degli enti locali ci consente di mettere al primo posto le carenze di un sistema integrato di istruzione e formazione, che coinvolga più soggetti istituzionali non in un'ottica di assistenzialismo volto ad una riduzione della conflittualità sociale e al contenimento del disagio, ma in un'ottica di sviluppo e di promozione. Se è vero che il grado di democrazia di un paese si misura anche dal grado (quantitativo e qualitativo) di istruzione dei suoi cittadini, allora dove sta andando il Paese, dove sta andando il Sud?

LA PAROLA

AGLI INSEGNANTI

Scrivi qualcosa sulla tua esperienza di insegnante...

di *Francesca Rol* *

Ho passato nella scuola elementare circa quarant'anni. Entrata quasi per caso, dopo aver vinto uno degli ultimi concorsi indetti dal M.P.I., affrontato per raggiungere un'immediata indipendenza economica e potermi mantenere negli studi, ci sono poi rimasta come se fossi stata catturata, facendone il primo tra vari impegni da me via via assunti. Impegno mai tradito, contrariamente ai miei progetti iniziali.

È strano che non abbia mai abbandonato questo lavoro per molti versi pesante e ingrato, a volte letteralmente patito, sicuramente mal pagato: ci ho trovato però la possibilità (forse l'illusione) di poter lavorare nel sociale portando un contributo a migliorare persone e relazioni secondo i grandi principi per cui da sempre avrei voluto lavorare: la promozione delle classi più deboli, la costruzione di un universo democratico nel rispetto delle diversità, la partecipazione al mondo del sapere e della cultura, lo scambio e il dialogo nel piacere della ricerca. Tant'è. Avevo 18 anni nel '68, ma devo dire che nella mia strutturale ingenuità questi principi mi hanno sempre scaldato il cuore, indirizzando le mie scelte – anche nelle minuzie del quotidiano lavoro di classe – con i colleghi del collegio docenti e con i compagni del sindacato, ai tempi della militanza.

Quattro decenni in cui la mia storia professionale e personale si è trovata intrecciata strettamente a quei processi che hanno caratterizzato la storia italiana e che nutrivano o disseccavano il ramo della scuola. Di conseguenza, se ripenso alla mia esperienza di insegnante, a larghi tratti e senza presunzione di oggettività, ne viene fuori una sorta di lettura del contesto più ampio...

Anni '70: gli anni della ricerca professionale, della consapevolezza di ruolo, delle sperimentazioni. Sicuramente, per me, l'opportunità di costruire una solida base di partenza basata su una molteplicità di sollecitazioni segnatamente di tipo intellettuale. Una fortuna essere a Torino. Movimento di Cooperazione Educativa, aggiornamento, studio, da una parte; militanza sindacale e politica, attuazione del tempo pieno e delle prime forme di alfabetizzazione degli adulti, identificazione di nuovi sistemi di partecipazione scolastica, dall'altra. Le cose si potevano conquistare e cambiare. Gli anni della lotta vincente, della scuola che conta o può davvero chiedere e ottenere di contare di più. Ingresso dei genitori, numero di alunni per classe, lotta per l'integrazione... Un sacco di lavoro su tanti fronti, un sacco di stimoli. Sempre a scuola!

* Francesca Rol, oggi in pensione, ha iniziato a insegnare con l'avvio del tempo pieno, passando poi all'alfabetizzazione degli adulti.

Anni '80: un decennio i cui inizi sono ancora in ascesa. Nella scuola si può progettare, ci sono risorse (poche ma ci sono) che consentono sperimentazioni, i famosi distacchi su progetto. Per gli insegnanti c'è la possibilità di specializzarsi in settori apparentemente secondari che molto hanno a che fare con le caratteristiche dell'infanzia. Sono anni di accoglienza e di ratifica delle modalità infantili. Della scuola a misura di bambino. Anni di riforma, che vedono un forte ruolo delle istituzioni di ricerca (IRRSAE). Si punta all'aggiornamento cercando di valorizzare la ricerca, anche di base. Entra in gioco la nuova tecnologia.

Anni '90: gli anni che portano all'immobilismo. I nuovi programmi della scuola elementare, la scuola dell'autonomia, la faticosissima riconversione strutturale che coinvolge la scuola primaria e che costa tanta fatica a docenti e utenti, gli organi collegiali che diventano un passaggio obbligato e faticoso... Formalizzate dall'alto, quelle che erano spinte vitali appassiscono in una routine pesante e macchinosa. È come se le risposte ministeriali alle richieste di base siano arrivate fuori tempo, o in modo ingannevole e surrettizio. Esistono ambizioni spesso di facciata, la scuola incomincia a fare il verso alle strutture produttive (quali, poi...) i risultati si devono quantificare, ma le modalità appaiono oscure e contraddittorie. La stessa domanda alla scuola da parte dei genitori si fa più confusa, reggono le situazioni che possono contare su dirigenti capaci, che non si perdono d'animo e in grado di sollecitare i propri docenti all'interno di un panorama che appare sempre più sbriciolato. In realtà nella scuola gli spazi di ricerca non trovano più finanziamenti e si chiudono progressivamente. A fronte di un obbligo di aggiornamento, la didattica scivola inesorabilmente nell'impopolarità, la pedagogia non riesce a formulare analisi convincenti e tanto meno a fornire indicazioni concrete. Il visto diventa vecchio, il nuovo non c'è.

Secondo millennio: arrivano la Moratti e il berlusconismo, la scuola come azienda del sistema Italia sbandiera la formula delle tre "I", partono ipotesi di portfolio-alunni velleitari per non dire demenziali. Ci si muove in una triste atmosfera di tipo efficientistico a fronte di un contesto sociale in mutamento dove, in assenza di parametri educativi e formativi partecipati e condivisi, la scuola diventa il principale imputato per ogni problema che può affliggere le sventurate e squilibrate nuove generazioni. E avanti con l'affastellare progetti, dall'educazione stradale a quella alimentare, dalla lotta al bullismo all'educazione alla pace, dalla sensibilizzazione alla raccolta differenziata alla protezione ambientale ecc... sempre in clima di emergenza.

I fondi scarseggiano, la gran parte degli insegnamenti aggiuntivi vanno effettuati se possibile a costo zero, come d'abitudine. I bambini dovrebbero imparare l'inglese, ma nel ticchettante orario che scandisce le giornate della scuola a rientri pomeridiani – dove uno dei problemi maggiori non è costituito dal numero di insegnanti, ma dal loro avvicinarsi sulla classe secondo uno schema rigido, da scuola secondaria – si arriva a costruire ben poco. Il tempo da dedicare all'apprendimento dell'italiano o della matematica appare continuamente eroso. Si raggiungono risultati minimi a prezzo di sforzi veramente eccessivi quando l'insegnante non voglia ricorrere all'esclusione. E, come capita con frequenza sempre

maggiore, progetti che fondano la loro ambizione sul possesso di strumenti sempre più potenti ed efficienti entrano in attrito con una gamma di difficoltà da cui i bambini oggi appaiono afflitti: insicurezza, nervosismo, fragilità, scarsa autonomia e solidarietà, paura dell'abbandono da parte dell'adulto, un'esistenza condotta in un tempo sempre incalzante, condizionata da una sorta di *horror vacui* da riempire con stimoli che vengono dall'esterno perché stare da soli non è considerato socialmente corretto. Questi piccoli mettono in difficoltà l'insegnante e l'insegnamento stesso, per lo meno secondo i criteri tradizionali. Che non sono quelli tetri dei reazionari d'antan, ma quelli per cui si impara facendo e riflettendo, parlando e ascoltando, scrivendo e leggendo, rileggendo e ripetendo, individuando degli obiettivi e concentrandosi per raggiungerli, indipendentemente dagli strumenti usati. Amici, feste, squadre sportive, immagini di ogni tipo ingombrano le menti e tagliano i tempi di attenzione, propongono obiettivi molto più concreti e specifici di quelli che l'insegnante è in grado di rappresentare. Possedere cose, assomigliare a, diventare come... i risultati scolastici sono spesso monetizzati, la scuola diventa uno spazio fuori tempo, una temporanea sospensione della vita e del mondo vero, fuori.

Proprio come quando andavo a scuola io...

Quando sono andata a svuotare la mia aula di quinta, nel settembre del 2007, raccogliendo i reperti impolverati che testimoniavano il lavoro compiuto nell'ultimo decennio passato in un plesso a quel momento innaturalmente vuoto e mettevo via montagne di foto – uscite, soggiorni, mostre di fine anno, documentazioni varie – cartelloni impolverati, strumenti costruiti, disegni, pitture, libri scritti, schede, regalini omaggio di bambini innamorati, pensavo che nessuno, tranne chi faccia lo stesso mestiere con la stessa passione e i bambini, che sentono intensamente ma incamerano globalmente e poi dimenticano, può immaginare quanto lavoro ci sia dietro lo scorrere di un anno scolastico e quanto lavoro passi nella gestione del tempo in classe, compresi i momenti più umili, come mensa, intervalli, pulizia personale (fatalmente mi venivano in mano pantofole spaiate e dimenticate, spazzolini usati, rotoli di carta e saponette portate dai genitori a tamponare il vuoto assoluto e cronico dei gabinetti).

Mi pareva di non lasciare eredità e anche questo è un problema della scuola. Tutto si perde, si riparte sempre da capo. Si insegue l'oggi, senza elaborare a sufficienza il passato e affrontare più forti il domani oltre la propria personale esperienza.

E pensavo anche che, in ogni caso, la maggiore ricchezza della scuola è costituita dalle persone che la vivono, piccoli e grandi. Una relazione a termine, ma una relazione viva, nel bene e nel male.

Cercando di chiudere alla meno peggio l'armadio rotto, ho evitato le sedie scheggiate per non strappare ancora una volta le calze e sono uscita.

Vorrei chiudere definitivamente i conti con la scuola, raccontare, far sapere a chi non ci è mai entrato.

Quando ne sento parlare, mi accorgo di farne ancora parte e il più delle volte è come se mi toccassero un nervo scoperto, come se gli altri, quelli che non l'hanno vissuta e patita dall'interno e si trovano a magari a dirigerla per mandato a termine, si muovessero il più delle volte in modo grossolano mettendo a dura prova un tessuto che rischia di sfilacciarsi definitivamente e di finire a brandelli, che già non si sa come faccia a tenere.

Alcuni sono vecchi problemi.

Il primo, quasi ovvio nella sua evidenza, è quello dei finanziamenti. Non parlo unicamente di finanziamenti su strutture e materiali, anche se la trascuratezza e l'abbandono rasentano spesso un limite inaccettabile, ma di quelli per mantenere viva la professionalità dei docenti, perché ogni insegnante si possa definire tale in base a specifiche competenze che la scuola gli permette di sviluppare.

Credo che la gran parte delle maestre si senta valorizzata solo all'interno della propria cattedra, nel rapporto diretto con alunni e genitori, ma scarsamente stimolata dalla considerazione sociale pari a quasi zero che oggi accomuna coloro che trattano con bambini, anziani, malati. Ognuno nel suo privato sente nel vivo questo problema e se certe figure escono dall'anonimato di categoria per entrare a far parte della nostra esistenza per tempi anche lunghi, rivestendo nel bene e nel male ruoli molto importanti, la categoria come tale rimane scarsamente stimata.

Tristemente, pare che il primo a pensarla così rispetto agli insegnanti sia lo stesso Ministero, con pochissimi atti promozionali, scarso coinvolgimento del personale sul dibattito didattico pedagogico, richieste di tipo burocratico che si perdono e cambiano con l'avvicinarsi dei funzionari al seguito dei vari ministri. Così, ad onta delle ore dedicate agli organi collegiali, spesso svuotate di efficacia operativa e sprecate nel più inutile dei modi, non si trasferiscono competenze, strategie, capacità; l'insegnante insicuro si aggrappa al "programma" che spesso coincide con la scelta degli autori dei libri di testo adottati, giustifica la propria sclerosi operativa dietro a una scelta tradizionale (?), spende il suo appeal seduttivo per entrare in relazione con la classe e giustificare la sua incapacità progettuale e gestionale con gli aspetti del proprio carattere. Non si investe, non si punta sulla professionalità.

Questa mancanza di fiato è particolarmente grave in un periodo di grande complessità, laddove gli insegnanti si trovano a dover soddisfare le richieste più frantumate e meno omogenee della storia scolastica nel nostro Paese.

La richiesta più precisa arriva dagli immigrati: inserimento nel gruppo dei pari, apprendimento dell'italiano e istruzione di base. Ma quale scuola per i cittadini italiani oggi? Istruzione? Educazione? Parcheggio/sorveglianza? Contenimento? Addestramento? Socializzazione? Nel continuo moltiplicarsi di agenzie "educative" – e lo sono, nei fatti – la scuola diventa per troppe famiglie un territorio dove raziare liberamente alla ricerca del soddisfacimento dei propri bisogni particolari. Il contratto educativo con i genitori diventa sempre più delicato e difficile da definire e questo, nella scuola primaria, è devastante. La scuola prepara il futuro, dovrebbe costituire

l'espressione di un progetto del corpo sociale, mentre si ha l'impressione che l'unica dimensione possibile sia quella della sopravvivenza quotidiana, *hic et nunc*, andando avanti a tentoni senza prendersi cura del come e del dove.

Un'ultima cosa, la più delicata, forse. Ogni maestro elementare può testimoniare sulla sua pelle l'aumento dei disturbi infantili, soprattutto a livello comportamentale. Le difficoltà che riguardavano un'esigua minoranza alcuni decenni fa, ormai sono quasi norma e si traducono in difficoltà di apprendimento. I bambini entrano a scuola presentando da una parte una certa precocità di superficie, dall'altra un marcato infantilismo tipico delle età inferiori.

Mi riferisco alla manualità, all'autonomia, alla capacità di ascolto, di autocontrollo... ho già parlato dell'insicurezza, dell'instabilità, dei tempi di attenzione brevi, brevissimi quelli di vera concentrazione. Non insisto. Come impara un bambino oggi? Il problema si impone: è la scuola che deve cambiare o è giusto continuare a richiedere di perseguire comportamenti, atteggiamenti, abilità che in genere non trovano sostegno, per non dire approvazione, fuori dalla scuola? E se il modo di fare scuola si modifica concretamente per interrelarsi in modo funzionale ai piccoli cui si rivolge, quali restano le richieste irrinunciabili? Anzi, ne restano? Sono domande troppo impegnative per i singoli maestri. Anche perché ai maestri spesso viene il dubbio che oggi si stia sottoponendo l'infanzia a condizioni di grande affaticamento, senza tutelare a sufficienza quello che resta un periodo molto delicato che va garantito e protetto con attenzione da aggressioni violente fatte di comportamenti, immagini, stili di vita che affaticano per primi gli adulti, soli a loro volta nel compiere scelte che spesso non sono proprio tali.

In un quadro di assenze, in qual modo chiedere alla scuola di essere presente?

Una scuola da ripensare

di *Silvio Brignolo* *

L'assoluta leggerezza nei comportamenti giovanili (quasi inconsapevoli e irresponsabili).

“E così i nostri giovani hanno smesso di dire "noi" come lo si diceva nel Sessantotto, l'hanno detto sempre meno dopo il crollo delle ideologie, si sono rifugiati in quello pseudonimo di se stessi che ripete ossessivamente "io" dalle pareti strette come quelle di un ascensore. E di quella dimensione sociale che non ha più trovato dove esprimersi: né in chiesa, né a scuola, né nelle sezioni di partito, né sul posto di lavoro, è rimasto solo quel tratto primitivo o quel cascame che è la "banda".

Solo con gli amici della banda oggi molti dei nostri ragazzi hanno l'impressione di poter dire davvero "noi", e di riconfermarlo in quelle pratiche di bullismo che sempre più caratterizzano i loro comportamenti nella scuola, negli stadi, all'uscita delle discoteche. Lo sfondo è quello della violenza sui più deboli e la pratica della sessualità precoce ed esibita sui telefonini e su internet dove, compiaciuti, fanno circolare le immagini delle loro imprese”.

Così scriveva il filosofo Garimberti su “la Repubblica” due anni or sono in occasione dell’episodio di bullismo che ha visto coinvolta la scuola dove lavoro da una decina d’anni, l’istituto professionale per la pubblicità Albe Steiner di Torino.

Mi era capitato più volte di avere a che fare con episodi scolastici di bullismo. Negli ultimi dieci anni molti studenti, in qualche modo protagonisti di episodi che rientravano nel grande contenitore mediatico del “bullismo”, non erano a priori distinguibili dai “normali”. Gli atti di bullismo, collettivi o individuali, sorprendono l’adulto perché spesso non hanno motivazioni: i loro autori non hanno consapevolezza del loro gesto, né coscienza delle conseguenze e delle possibili sanzioni. È avvenuto perché in quel momento si aveva voglia di comportarsi così, perché è stato naturale compiere quei gesti e basta. L’impressione è che gli autori di queste azioni abbiano perso la percezione dei limiti e delle trasgressioni, che ogni gesto sia dettato dal capriccio momentaneo, dall’estro, dalla sensazione.

Un delinquente non si filma nel commettere un reato e non trasmette su internet quanto ha ripreso, perché è consapevole di ciò che fa; il suo agire è in qualche modo regolato dal rapporto rischio-beneficio. Ma se nelle nuove generazioni la destrutturazione dell’individuo sembra diffondersi in modo crescente, la domanda fondamentale che noi operatori della scuola dobbiamo porci è: perché sono entrati in crisi una serie di meccanismi sociali e culturali che in passato hanno contribuito alla formazione della coscienza di sé, alla formazione dell’identità personale?

* Silvio Brignolo insegna Italiano e Storia presso l’Istituto professionale “Albe Steiner” di Torino.

La diffusione del fenomeno del bullismo è legata allo sviluppo di una società malata di consumismo, alla filosofia del mercato senza regole, alla rappresentazione della ricchezza e del successo come valori di riferimento, alla logica della sopraffazione. Il trionfo del liberismo in economia, cui si è accompagnata la diffusione del lavoro precario, ha contribuito in larga misura a creare una sensazione di instabilità anche nei rapporti sociali che via via si è trasmessa anche ai giovanissimi.

La destrutturazione dell'individuo appare veicolata anche dalla frenesia consumistica che in qualche modo si lega al vuoto culturale, alla disgregazione delle consuetudini, delle reti sociali e familiari, delle convinzioni religiose e politiche che limiterebbero la nostra libertà di consumare. Il pensiero unico liberista, come in economia rivendica l'abolizione di lacci e laccioli, così nella vita può comportare la deresponsabilizzazione dell'individuo. Si è pertanto prodotto un disagio sociale evidente nelle nostre scuole, specialmente in quelle tecniche e professionali che hanno un bacino d'utenza nelle fasce più deboli della popolazione.

La scuola repubblicana nata con la costituzione del '48 non può che essere in crisi.

In questo contesto la scuola italiana, e in particolare il suo segmento superiore, si è mossa negli ultimi anni sempre più all'interno di logiche professionalizzanti e ciò ha prodotto la crisi degli attori del processo educativo. La difficoltà a ridefinirsi un ruolo come insegnanti ed educatori, aggravata dall'assenza di adeguate sollecitazioni esterne, non ha potuto che tradursi in un disagio rispetto al nostro lavoro: "non solo sono a disagio perché poco pagato, ma sono a disagio perché non so più perché lavoro, non riesco più a gratificarmi nel fare ciò che faccio, in altre parole non mi riconosco più nel lavoro che faccio, faccio un lavoro alienante"; "ogni anno mi pare di avere di fronte studenti meno motivati, meno divertiti, meno attenti, meno appassionati".

Gli studenti a loro volta non possono che essere meno motivati ogni anno che passa perché vengono da una società nella quale la trasformazione è già avvenuta o è a un tale punto che le ferite e le macerie si vedono già. Di contro, la scuola, e quello che dentro di essa si dovrebbe "vendere", e cioè la cultura, non vanno più di moda socialmente; la spinta dal basso verso una maggiore istruzione, come principale molla di mobilità sociale, è venuta da tempo a mancare e tutto, nei modelli sociali trionfanti, nega l'utilità della cultura, dello studio, della volontà di capire attraverso l'impegno personale.

Il pregiudizio, l'intolleranza, l'insulto urlati da decine di trasmissioni televisive, nelle quali tutti litigano con tutti, prevalgono sul confronto, sulla ricerca e sulla capacità di ascoltare (che sono il punto di partenza per la costruzione di qualsiasi percorso culturale). In compenso, il mostrare come possa gratificare maggiormente "l'essere" piuttosto che "l'avere", che non è mai stato un compito facile, non mi pare trovi grandi sponsor o molte "reti" a disposizione, così come la scuola e la cultura.

Dobbiamo dunque rassegnarci a vendere all'interno della scuola un prodotto sempre meno appetibile, sempre più obsoleto?

A fronte di un mercato del “lavoro stabile” sempre più ristretto, il venire a scuola a impegnare le proprie energie è divenuto per molti adolescenti un momento di parcheggio, in attesa di un futuro nel quale la norma sarà l'attesa di una chiamata telefonica. La consapevolezza che la scuola non è più in grado di assicurare un adeguato sbocco di lavoro ne incrina profondamente tutte le funzioni palesi e, ovviamente, anche quelle latenti.

Alla scuola era tradizionalmente affidato il compito di disciplinare i giovani prima dell'ingresso nel mercato del lavoro. Tra le sue classiche funzioni latenti vi erano non solo quella di educare al rispetto delle regole della convivenza sociale, ma anche quella di abituare al comportamento organizzato e costrittivo (la disciplina, l'orario) e alla deferenza verso l'autorità costituita. Ma si è disposti a sottostare a una disciplina solo se si è convinti che questo abbia, alla fin fine, una ricaduta positiva sul nostro futuro. La consapevolezza dell'inadeguatezza della scuola rispetto alle aspettative di lavoro spiega il fatto che gli alunni siano sempre meno motivati, sempre meno disposti a impegnarsi nello studio, che sicuramente è fatica.

D'istinto i ragazzi indovinano che far finta d'insegnare come attuale quel che è invece manifestamente anacronistico rappresenta per i docenti solo uno dei mezzi per riconfermarsi in ruoli e obiettivi immutabili.

L'estraneità che spesso i ragazzi ci manifestano, combinata con il disagio dei docenti, sovente sfocia nell'espulsione di molti studenti dalla scuola e spesso dal mondo della cultura. E ciò avviene proprio in un contesto in cui, di fronte a una prospettiva di lavoro sempre più precaria, il giovane avverte più che mai l'esigenza di basi su cui costruirsi, di specchi in cui riconoscersi socialmente, di esempi da seguire come individuo e come uomo.

A scuola che fare? Meno nozioni e più cultura, meno professione e più cittadinanza.

In questa fase, in cui sempre più forte è il rischio di destrutturazione dell'individuo e di una sua riduzione al ruolo di perenne spettatore o, peggio, di attore privo di responsabilità individuale, il compito primario dell'educazione non può più essere solo la trasmissione di contenuti e nozioni professionali dai docenti agli allievi, ma deve essere quello di lavorare, sin dall'inizio, a una costruzione nei ragazzi di una coscienza forte del proprio io e delle proprie capacità di lettura critica della realtà circostante. È venuto il momento di privilegiare la formazione del cittadino a quella del futuro lavoratore, la formazione di un soggetto attrezzato a resistere a un sistema di potere che disgrega (rivoluziona) le strutture sociali per consegnare al mercato l'individuo flessibile e destrutturato. I nostri studenti rischiano di uscire da questa scuola deprivati della possibilità di costruirsi come individui e consegnati, definitivamente destrutturati, a una società cui tale destrutturazione dell'individuo è funzionale.

In questa ottica i docenti dovranno porsi un po' più come “maestri” e un po' meno come “professori”. L'insegnamento dovrebbe almeno darsi come scopo di

offrire alle nuove generazioni una cultura capace di dare un senso alla loro presenza nel mondo, permettendo loro di acquisire un panorama delle possibilità offerte agli uomini, e dunque delle ragioni di vivere. La diversità delle discipline, i loro contenuti, non vengono qui messi in discussione, al contrario. Ma il problema prioritario è quello dell'inclusione, è rimediare alle disuguaglianze sociali, è dare un senso collettivo e comunitario all'apprendere. Qualsiasi discorso meritocratico non fa altro che sanzionare le disuguaglianze di partenza. Le campagne sulla reintroduzione del grembiule nelle elementari, sul cinque di condotta nelle superiori, presentati come toccasana alla situazione presente, il ripetere ossessivamente in ogni dichiarazione sulla scuola da parte di esponenti del governo "la ricreazione è finita!", intercettano banalmente facili aspettative di ordine, presenti anche all'interno di un corpo docente frastornato e stanco.

Eppure, l'esperienza di lavoro con i ragazzi ci dimostra che essi hanno bisogno di figure di riferimento adulte, che sono spesso disponibili se li si rende protagonisti di momenti significativi di impegno e di disponibilità, se si condivide con loro la scuola. Si aspettano istintivamente che la scuola abbia quel compito di formazione della loro personalità che altrove non sono riusciti a costruirsi.

Basta tenere a mente alcune osservazioni frutto di esperienze positive di rapporto con i ragazzi. I giovani che ci passano davanti sono spesso naturalmente curiosi ed esercitano tanto più la curiosità quanto meno sono pressati da emozioni negative intense (insicurezza, preoccupazione dell'insuccesso, paura della punizione-voto, timidezza). L'apprendimento è un processo naturale che impegna la volontà di ciascun individuo, mediato, però, sempre dai sentimenti e dallo stato psicologico dell'individuo posto di fronte all'oggetto da apprendere.

L'apprendimento e la stima di sé aumentano quando gli studenti sono in relazione con insegnanti che vedono il loro potenziale, che rispettano la loro diversità e li accettano come individui. Il ragazzo che tende a svalutare il lavoro a scuola e si mostra annoiato, si estranea, o disturba le lezioni, è spesso un ragazzo che nasconde, sotto l'indifferenza, o la strafottenza, la paura di non riuscire. L'insegnante può creare, talora senza volerlo, le condizioni della demotivazione: per esempio quando usa la valutazione in un modo troppo rigido, per sanzionare lacune piuttosto che per mettere in evidenza le possibilità dell'allievo, o quando contribuisce a creare un clima di preoccupazione e disagio nei confronti di una disciplina particolarmente impegnativa.

Una via di uscita ci sarebbe, per quanto complessa. Si tratta di stare a scuola provocatoriamente di più e soprattutto non al fine di costruire futuri percorsi professionali o di aprire sbocchi lavorativi, ma per stimolare gli studenti. Si tratta di rispettare i loro tempi di crescita, per mostrare come il lavoro di studio possa essere faticoso e difficile, ma esaltante, perché permette di divenire "competenti", da spettatori a protagonisti delle relazioni che ci coinvolgono. Prima di tutto la scuola deve proporsi come luogo del benessere per eccellenza, dove lo studente deve sentirsi protagonista di un percorso, dove la costruzione di un percorso culturale va di pari passo alla costruzione di relazioni personali, dove alla inevitabile fatica può seguire la consapevolezza dei risultati raggiunti. E il premio non può essere solo il voto ma

deve essere la costruzione di un rapporto di stima con i docenti, e il docente deve instaurare giorno per giorno un gioco educativo con i ragazzi senza rete di protezione (ruolo, autorità) conscio che, solo laddove i ragazzi colgono il senso della sfida, saranno disposti a rischiare in proprio e a mettersi in gioco, se gli adulti prima lo hanno fatto.

Quello che propongo è un percorso faticoso, ma che una volta intrapreso non può che aumentare l'autostima del ragazzo e la sua capacità di giudicare e capire, capacità che nulla potrà più togliergli. Mi sembra invece che per la forma di inerzia in cui vive la scuola, con il pretesto di capitalizzare un avvenire che forse era accessibile in passato, noi docenti ci siamo intestarditi per anni a pensare che non preparavamo abbastanza direttamente gli studenti al mondo del lavoro, pensando che si sarebbero dovuti sfrondare un po' alla volta i piani di studio e rendere le materie più facili, più concrete, più finalizzate al mitico "inserimento professionale".

Se continuiamo così, una piccola parte di privilegiati sarà iniziata nelle scuole giuste al pensiero e alla fatica che esso comporta, saranno chiamati a conoscere e ammirare le opere artistiche, letterarie, scientifiche, mentre i più saranno privati della possibilità di costruirsi come individui e consegnati, definitivamente destrutturati, a un mercato del lavoro che li vuole destrutturati.

Come scoglio immoto resta

di *Giovanna Lo Presti**

“I fatti non sono mai un argomento sufficiente contro la speranza”

George Steiner

Per motivi legati al mio lavoro ho avuto a che fare con la grigia prosa dei documenti ministeriali che riguardano la scuola italiana. Negli ultimi due decenni, sotto la vernice del nuovo, ho visto spesso affiorare l'immagine di una scuola d'altri tempi; a fronte di dichiarazioni di intenti quasi sempre orientate in senso progressista, i fatti nudi e crudi indicavano una direzione opposta. Dobbiamo quindi dire grazie al ministro Gelmini se quello che era chiaro agli addetti ai lavori è diventato evidente a tutti. La scuola dei Voti, del Grembiolino, del Merito in nulla si discosta dalla scuola degli anni Cinquanta, se non per il fatto sostanziale che gli studenti che la frequentano hanno subito una “mutazione antropologica” rispetto ai loro coetanei di un tempo. Direi che la scuola della Repubblica italiana, dopo una breve stagione segnata dalla speranza del cambiamento, ha recuperato *in toto* la sua matrice di classe.

La differenza più importante, rispetto agli anni Cinquanta e Sessanta, consiste nel fatto che oggi a scuola ci vanno in molti di più rispetto ad allora e che non basterà di certo il recupero dell'armamentario didattico del passato per “decolonizzare l'immaginario” delle giovani generazioni (per dirla con Latouche). Sono stata a lungo convinta che essere a scuola, sia pure in un'aula fatiscente e magari con insegnanti essi stessi difettivi, fosse meglio, per i ragazzi, che stare per strada, affidati alla casualità degli eventi. Questa convinzione ferma si è incrinata anno dopo anno, sebbene non si sia rovesciata in quella opposta. Quando un'intera classe quarta di un istituto tecnico non ha la minima idea di cosa sia un platano o un ippocastano (alberi che in duplici filari abbelliscono tanti corsi torinesi), non si possono che nutrire dubbi. Anche della dimensione metropolitana questi giovani colgono pochi elementi. Il progetto di Don Milani di *dare la parola* ai figli delle classi subalterne, che però, rispetto ai figli dei borghesi, avevano il vantaggio di avere *conoscenza delle cose*, si è totalmente vanificato. La scuola di massa che abbiamo oggi in Italia non solo non riesce a dare a tutti la capacità di esprimersi, ma non è in grado di intervenire (né oggettivamente potrebbe) su una vasta e diffusa *perdita di esperienza* che colpisce gran parte dei nostri figli e che trova fuori dalla scuola la propria origine.

* Giovanna Lo Presti ha insegnato Italiano e Storia per più di vent'anni all'ITIS "G. Peano" di Torino.

Lo stato di disorientamento in cui versa la nostra scuola si traduce, come in ogni nevrosi, nella produzione di sintomi, che sono, classicamente, la denuncia della malattia ed un modo per sopravvivere e difendersi dalla malattia stessa. In prima linea gli insegnanti, ritenuti, a torto, i maggiori responsabili del dissesto, attraverso i loro *tic* rivelano quanto l'istituzione in cui lavorano sia incapace di svolgere la funzione di emancipazione sociale che alla scuola compete. Ma nel momento in cui i docenti rinunciano a riflettere sui loro *tic*, nel momento in cui non si assumono il compito di fare una prima diagnosi e di tentare di individuare le cause del disagio scolastico, nel momento in cui subiscono, mugugnando, dissennate imposizioni dall'alto, allora vengono davvero meno al loro compito; da *non responsabili* del disastro divengono i primi artefici di quel male quotidiano che è la cattiva scuola. La quale, come ogni sistema totalitario, ha sì bisogno di capi ma ha soprattutto bisogno di schiere di manovali pronti a lavorare senza chiedersi cosa stiano facendo e dove stiano andando.

Entrate in una sala insegnanti di una scuola superiore e sentirete professori che si lamentano, perché – meraviglia! – gli studenti non studiano, non seguono la lezione, disturbano. A punteggiare questo basso continuo di prevedibili lai sentirete la facile melodia di qualche insegnante “progressista” che esalta la moda pedagogica del momento – che sembra dare ottimi risultati, sino a quando non si rivela fallace e se ne scopre un'altra, che viene adottata con lo stesso entusiasmo della precedente per poi fare, in breve tempo, la stessa fine.

Quella della “moda pedagogica” come panacea di tutti i mali “da insegnamento” non è cosa nuova. Ecco cosa scriveva nel *Maestro di Vigevano* Lucio Mastronardi: “- *Che lezione ha preparato per stamattina, signor maestro Mombelli? - Una lezione su... Cristoforo Colombo! - dissi. Feci aprire il libro agli scolari e cominciai a spiegare. - Ma questa è una lezione libresco. Via il libresco, - gridò il direttore. - Scuola attiva! Scuola viva! Drammatizziamo, signor maestro, drammatizziamo! Scolari, in piedi... Voi siete la ciurma! Tu sarai Cristoforo Colombo, - disse a un ragazzino: il vostro signor maestro sarà il marinaio che guarda se si vede la terra... [...]*

Dopo un momento tutta la scuola inveiva contro il ragazzino che faceva Cristoforo Colombo.

- Siamo stanchi di viaggiare, - urlava uno. - Vogliamo tornare a casa! - urlava un altro.

- Calma ciurma! Calma ciurma! Urlava Colombo. - Ho lasciato mia moglie, i miei figli. Dove sono i miei figli? - Calma ciurma calma! - Non andiamo più in America da questa parte!

- Nelle Indie, - urlò il direttore. [...] (1994, pp. 15 ss.).

Era il 1962, la “scuola attiva” e il “collettivismo individualizzato” rivelavano nelle pagine argute di Mastronardi tutto il loro aspetto convenzionale, nonché l'inefficacia didattica.

A tanti anni di distanza, lo sbilanciamento a favore del “come” insegnare, nella speranza che le regole della didattica possano guidare con sicurezza il docente, segna ancora molta riflessione pedagogica e gli stessi documenti ministeriali, che hanno

ripetutamente cercato di dar forma certa ai problemi magmatici e complessi della scuola.

Prendo, come esempio, una citazione dalla relazione finale della Commissione ministeriale per il riordino degli Istituti tecnici e professionali, che ha lavorato sotto l'ultimo governo Prodi:

“Questa acquisizione [e cioè “l’obiettivo di coniugare, all’interno di un percorso formativo, lo sviluppo degli stili percettivi e cognitivi, da una parte, e le capacità operative e pragmatiche, dall’altra”], ha un’enorme portata sul piano scolastico perché mette fine ad una didattica solo deduttiva che, partendo dalle definizioni e arrivando alle applicazioni, ha avuto un ruolo privilegiato nella scuola e ha continuato a ostacolare l’adozione di metodi di apprendimento-insegnamento strutturati sull’attività degli alunni e sul loro protagonismo individuale e di gruppo. Una didattica che ha favorito in misura non piccola la passività, la noia quando non l’estraneità e l’ostilità di molti alunni [...]. E ciò nonostante che la ricerca pedagogica avesse da molto tempo sottolineato il ruolo decisivo del coinvolgimento intellettuale ed emotivo dell’allievo attraverso l’adozione della pratica dei progetti e della ricerca e l’uso dei laboratori” (2008, pp. 7-8).

La lunga citazione mette in luce quanto i membri delle Commissioni ministeriali non abbiano (o non vogliano avere) nessuna idea di ciò che accade realmente nelle nostre aule. Salta agli occhi, nonostante l’abisso stilistico che divide le lucide, sarcastiche parole di Mastronardi dal linguaggio vanamente astratto del documento ministeriale, la vicinanza contenutistica tra le affermazioni del ridicolo direttore del *Maestro di Vigevano* e quelle presenti nel documento del 2008. Attività degli alunni, protagonismo individuale, uso dei laboratori sono fantasmi pluridecennali che non hanno alcuna possibilità di diventare pratiche concrete, non foss’altro per l’impossibilità di applicarle a gruppi di bambini o adolescenti spesso superiori ai 25 e per giunta ospitati in locali inadeguati persino allo svolgimento tranquillo di una lezione “frontale”. Ma accantoniamo la bella favola di una teoria pedagogica che possa sciogliere il grumo indecifrabile rappresentato dalle giovani generazioni da istruire *entre les murs* e torniamo al tema centrale, ai mali cronici della scuola italiana.

Userò un’altra illuminante citazione letteraria. La voce che narra è quella di Luciano Bianciardi, l’opera *Il lavoro culturale*, in cui lo scrittore ci parla di un’Italia presa dall’entusiasmo (ahi, quanto agro!) della ricostruzione. Lo sfondo facciamolo coincidere con la Grosseto di Bianciardi e l’anno con il 1957, quello in cui lo scritto venne pubblicato. Cominciamo con un problema ancora di stretta attualità, quello del precariato: *“Anche nella nostra città, come in tutta Italia, gli insegnanti di scuola media erano, per il settanta per cento, avventizi [...]. E così ogni anno, appena finita la scuola, dovevano presentare la domanda per l’anno successivo [...]. Era ogni anno la stessa storia. Uomini di quarant’anni, con moglie e figli grandi, non erano ancora entrati di ruolo, anche perché il ministero bandiva i concorsi ad ogni morte di papa, ed offriva settecento posti per ventimila candidati [...].*

“Una sorta di bracciantato intellettuale”, disse solennemente un professore venuto apposta da Roma, un uomo piccolo con gli occhiali e la testa pelata. “Oggi

l'insegnante in nulla, se non nella diversa prestazione d'opera, differisce dal bracciante che il latifondista ingaggia per le faccende stagionali" (2007, pp. 71 ss.).

Bracciantato intellettuale o, meglio, sottoproletariato intellettuale; questa è tuttora la condizione dei tanti precari della scuola, sui quali sta per abbattersi la "soluzione finale" proposta dal governo Berlusconi (che, con un colpo di scure, ne vorrebbe eliminare quasi novantamila entro il 2011).

E sembra frutto di un'immaginazione perversa la gimcana proposta per l'assunzione dei docenti dal sottosegretario al Ministero dell'Istruzione, Valentina Aprea. Si tratta di un vero e proprio *gradus ad Parnassum*. Prima l'abilitazione, poi l'anno di "applicazione", in cui si lavora e si partecipa ad attività formative, poi un concorso da superare, per infine assestarsi sul primo gradino della carriera, quello di docente "iniziale".

Se passerà, questo "nuovo" metodo di reclutamento costituirà una interessante variante del più tradizionale precariato. Alla fine di un percorso ad ostacoli, accidentato e faticoso, sempre reversibile, il premio previsto sarà un lavoro difficile e logorante, remunerato, al momento, con circa 1.200 euro mensili. Anche in un prossimo futuro, perciò, gli insegnanti non potranno che lamentarsi dello scarso stipendio, come già facevano i loro colleghi degli anni Cinquanta. Di nuovo Bianciardi: *"La riunione si sciolse, ma rimanemmo ancora a chiacchierare con gli insegnanti. Si lamentavano dello stipendio troppo scarso, dei programmi pesanti, degli alunni che non avevano voglia di far niente. "Creda a me," diceva il professor Benedetti, "oggi c'è troppa gente che va a scuola. Il guaio è tutto lì"* (ibid., p. 71). Tutto, frase dopo frase, ancora di scottante attualità. Di che cosa si lagnano gli insegnanti? *Dello stipendio troppo scarso*: era modesto allora; adesso, se possibile, lo è ancora di più. Quanto ai "programmi pesanti" di cui parla Bianciardi, a distanza di mezzo secolo il problema permane, per giunta aggravato dall'affermarsi di un enciclopedismo "orizzontale", in cui la gerarchia delle conoscenze viene considerata alla stregua del diavolo nell'acquasantiera. A dimostrazione sommaria non parole, ma fatti – si confronti la mole di un manuale d'altri tempi con quella di un manuale corrente, li si metta pure su una non metaforica bilancia e se ne traggano le conseguenze.

Le dimensioni elefantache dei libri di testo cozzano violentemente con l'ultimo dato, quanto mai prevedibile, mi verrebbe da dire naturale, che però, in ogni sala insegnanti viene rivelato tutti i giorni con sacralità rituale: *"Lo studente non studia! Gli alunni non hanno voglia di far niente!"* Ma perché lo studente non studia? Oggi ben pochi docenti, se non sotto tortura, si lascerebbero sfuggire la frase: *"C'è troppa gente che va a scuola. Il guaio è tutto lì"*. La scuola inclusiva, che accoglie, è luogo comune che va bene per quasi tutti i docenti. Ma nel proprio foro interiore ed anche nella pratica didattica quanti insegnanti manderebbero volentieri una parte consistente dei loro studenti a zappare la terra? Soltanto l'abito professionale acquisito impedisce di esprimere a parole questo desiderio; un conformismo venato da sentimenti democratici è la divisa d'ordinanza della categoria. Ma la "divisa d'ordinanza", che evita al singolo l'onere di pensare autonomamente, qualche strappo ce l'ha. Di fronte alle difficoltà che quotidianamente si devono affrontare nelle aule

affiora, dagli “strappi”, la tentazione di attribuire la responsabilità del marasma al fatto che oggi tutti vanno a scuola. Che strano, anche nel 1957 c’era *troppa gente* che andava a scuola! E’ lecito, a questo punto, accantonare la risposta politicamente corretta “tutti devono andare a scuola” e chiedersi **chi** dovrebbe andare a scuola.

Parto, ed è l’ultimo passaggio del mio scritto, da una citazione di Pier Paolo Pasolini. La tesi sostenuta dallo scrittore è radicalmente paradossale: suggerisce una via d’uscita ad un insostenibile stato di corruzione delle coscienze, nel tentativo di arginare quella mostruosa “mutazione antropologica” che ha come risultato l’abbruttimento delle masse giovanili ed un diffuso comportamento criminale o criminaloide.

“Quali sono le mie due modeste proposte per eliminare la criminalità? Sono due proposte swiftiane, come la loro definizione umoristica non si cura minimamente di nascondere.

1. *Abolire immediatamente la scuola media d’obbligo.*
2. *Abolire immediatamente la televisione.*

Quanto agli insegnanti e agli impiegati della televisione possono anche non essere mangiati, come suggerirebbe Swift: ma semplicemente possono essere messi sotto cassa integrazione (1976, pp. 168-169).

La “modesta proposta” fece gridare allo scandalo e ne nacque una *querelle* giornalistica con Alberto Moravia. L’ultimo intervento di Pasolini su questo tema, *Le mie proposte su scuola e Tv*, compare sul *Corriere della Sera* il 29 ottobre 1975, pochissimi giorni prima del suo assassinio. Pasolini argomenta in modo acuto il suo paradosso. La scuola dell’obbligo, di cui egli vede con sguardo tagliente i risultati, non può far altro che creare “*un piccolo borghese schiavo al posto di un proletario o sottoproletario libero (cioè appartenente ad un’altra cultura, che lo lascia vergine a capire nuove cose reali) [...].*

Peraltro nell’articolo viene ben chiarito che arrivare all’ottava classe o, meglio ancora, alla quindicesima, è evidentemente l’*optimum*. Ma per ora, insiste Pasolini, è meglio abolire la scuola dell’obbligo, “*in attesa di tempi migliori; cioè di un **altro** sviluppo. (E’ questo il nodo della questione) (ibid, p. 170; la sottolineatura di “altro” è di Pasolini).*

A distanza di più di trent’anni “il nodo della questione” resta sempre lo stesso. La scolarizzazione di massa è un fatto (quasi) compiuto ma la deriva della scuola italiana si fa, di anno in anno, sempre più evidente. Le tante parole sprecate, le centinaia di interventi autorevoli, i vari tentativi di “riforma scolastica dall’alto”, i pochi lodevoli quanto inutili tentativi di “riforma dal basso” non sono serviti se non a depistare, ad occultare (in buona o malafede) la dura verità e cioè che la scuola non può far altro che accogliere (purtroppo) le istanze del sistema produttivo in cui si trova inserita. E’ tempo di rovesciare invalsi luoghi comuni, che, vogliono ottusamente attribuire alla scuola la responsabilità del difficile inserimento delle giovani generazioni nel contesto lavorativo. I legami tra scuola e mondo del lavoro esistono e sono saldissimi, ma non è la scuola che ne stabilisce la natura. Per un mondo destrutturato, in cui la condizione di un numero crescente di esseri umani si avvia ad essere sempre più precaria, non serve una buona scuola ma una scuola che

sia efficace propedeutica alla “liquidità” del mondo del lavoro, una scuola che addestri alla “flessibilità” esistenziale. E’ il tragico affermarsi di un’idea di sapere sottomesso alle necessità dell’economia, di un sapere che, nella rinuncia alla solida struttura che garantisce da una generazione all’altra la sua trasmissione, trova la cifra della propria “modernità”. La necessità di adeguarsi al ritmo veloce di uno sviluppo tecnologico vorace e sempre più disumano si riassume nella formula *long life learning*, che, lungi dall’alludere all’approfondimento e all’ampliamento delle conoscenze individuali (come tanto superficiale progressismo vorrebbe far credere) indica piuttosto un sapere “usa e getta”, un destino segnato da un *up to date* compulsivo e finalizzato alle necessità produttive. A questo destino prepara, più o meno consapevolmente, la scuola di massa – che è, di necessità una scuola di classe, fatta per formare un ristretto ceto dirigente e larghi strati subalterni, la cui istruzione frammentaria e approssimativa è buon viatico per l’accettazione di una condizione esistenziale senza sicurezze, che può precipitare da un momento all’altro nel baratro di una “vita di scarto”, per dirla con Bauman.

Perciò la scuola è insieme l’anello debole e l’anello forte di questo complesso momento che viviamo; il compito educativo che le compete è fondamentale. “*Anche ad un livello modesto, come quello di maestro di scuola, insegnare, e insegnare bene, significa essere complici di possibilità trascendenti. [...] Una società, come quella basata sul profitto sfrenato, che non fa onore ai propri insegnanti, è difettosa*” (Steiner 2004, p. 171). La società italiana, da questo punto di vista, è molto “difettosa”. Troveranno gli insegnanti quello scatto di orgoglio, quella autonomia intellettuale indispensabili per rivendicare una scuola migliore ed un lavoro migliore? I fatti, per ora, ci dicono che troppi di loro sono rassegnati all’esistente. Eppure, i fatti non sono mai un argomento sufficiente contro la speranza.

Per saperne di più

Bianciardi, L. (2007), *Il lavoro culturale*, Milano, Feltrinelli.

Mastronardi, L. (1994), *Il maestro di Vigevano*, Torino, Einaudi.

Pasolini, P.P. (1976), *Lettere luterane*, Torino, Einaudi.

Scuola di Barbiana (1976), *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria editrice fiorentina.

Steiner, G. (2004), *La lezione dei maestri*, Milano, Garzanti.

Documenti e proposte di legge

Commissione ministeriale per la riorganizzazione degli Istituti Tecnici e Professionali, *Persona, tecnologie e professionalità. Gli Istituti Tecnici e Professionali come scuole dell’innovazione*, documento finale, Roma 3 marzo 2008.

Proposta di legge n. 953 d’iniziativa del deputato Aprea, *Norme per l’autogoverno delle istituzioni scolastiche e la libertà di scelta educativa delle famiglie, nonché per la riforma dello stato giuridico dei docenti*, presentata alla Camera dei Deputati il 12 maggio 2008.

POST IT

Autoriforma dell'università. Dalla piramide allo spazio di cittadinanza

a cura di *Roberta Paoletti e Valeria Mercandino, studenti di Roma Tre**

Le numerose riforme che hanno investito l'università, non essendo vere risposte a problematiche concrete, hanno creato una condizione di opacità e sofferenza nell'università italiana, che incombe soprattutto su chi la vive quotidianamente. L'*Onda anomala* si è fatta espressione di questo disagio, cercandone soluzioni laddove la mancanza di buon senso della politica amministrativa ha esasperato la tolleranza dei destinatari. E' emersa quindi la sensazione generale di un disagio riconosciuto come il prodotto di precisi dati storici, l'effetto di un sistema che si scopre patogeno.

Come ogni movimento, l'*Onda anomala* nasce da un passato culturale e sociale, e per questo non è difficile scorgere delle analogie con i movimenti studenteschi, e in generale politici e sociali, precedenti. Sarà utile, però, rendere visibili le discontinuità e le peculiarità proprie di questa nuova mobilitazione per riuscire a guardare questo movimento più dall'interno.

Homo oeconomicus

Possiamo dire che negli ultimi trent'anni l'orientamento riformistico dell'università italiana si è diretto a una progressiva professionalizzazione della formazione universitaria.

Gli studenti oggi si confrontano sicuramente con una società cambiata rispetto al panorama sociale in cui si erano creati i movimenti precedenti, ma anche con un'università che sempre più tende a rincorrere questa società. La precarietà, quindi, non è soltanto la condizione che ci impone l'offerta del mercato del lavoro, ma comincia ad assumere il volto di una condizione esistenziale già a partire dal momento della formazione.

Quella che viviamo oggi è un'università che risponde a un ordine delle cose fatto solo di singolarità, di monadi separate che non hanno altri rapporti e atti di vita se non quelli verticali con l'istituzione universitaria. Si tratta di un modello conseguente a un individualismo cinico e indifferente più o meno latente, che ha come sottoprodotto la rimozione dei momenti di negativo dell'esperienza vissuta. In una parola opacità. Così, quello che non va resta in questa sfera del rimosso, e ognuno è indotto a credere di essere responsabile di questa inadeguatezza, di avere qualcosa che non va di fronte a un sistema senza crepe, reticente a mettersi in discussione.

* Il testo è il risultato delle discussioni e delle iniziative che si sono svolte a Roma Tre, in particolare sono stati coinvolti il *Seminario Autogestito Permanente* della Facoltà di Lettere e Filosofia tra cui Roberto Ciccarelli, Lorenzo Coccoli, Dario Gentili, Federica Giardini, Alessandro Grassi, Daniela Lazzari, Mahagonny, Massimo Maugliani, Valeria Mercandino, Eleonora Mineo, Annalisa Pane, Roberta Paoletti, Davide Pulizzotto, Matteo Santarelli, Georgiana Turculet; gli e le studenti dell'Aula 6 autogestita; l'*Assemblea Permanente* di facoltà.

Gli studenti vivono un'università impregnata del meccanismo "debito/credito", in cui si concretizza l'inconcretizzabile, ossia la formazione. Il sapere è quantificato, essendo adattato a criteri che nascono in altri luoghi e con altri scopi - quello economico ad esempio - e per questo non ha nulla a che fare con la sua natura.

La sensazione è che lo studente inizia il proprio percorso di formazione con 180 o 300 "debiti" a cui dovrà porre rimedio nel tempo di durata del corso di laurea triennale o magistrale. Così lo scopo non appare essere l'acquisizione di una competenza, cioè uscire dall'università con un "più", ma di tendere alla soglia "zero", a un profilo "normale" commisurato a un astratto mercato del lavoro.

Partecipazione

Cortei e manifestazioni si sono protratte per più di due mesi in tutta Italia, anche in città in cui non esiste una tradizione politica e di movimento, fino a culminare nello sciopero generale del 12 dicembre. Queste forme visibili di protesta sono state ampiamente partecipate, mostrando di non essere l'espressione di una minoranza di studenti con una formazione politica alle spalle, ma di un'ampia maggioranza resa insofferente dalla situazione da troppo tempo precaria. Quasi tutti i cortei sono nati dall'iniziativa studentesca, mostrandone la spontaneità, senza interventi pianificati.

NON CI RAPPRESENTA NESSUNO: questo è stato uno degli slogan che ha seguito tutta la mobilitazione, e che dimostra come l'intenzione di essere parte attiva nella riflessione sul problema dell'istruzione fosse maturato lontano dalla politica partitica e istituzionale. Ciò che caratterizza fortemente questo movimento rispetto agli altri è, tra le altre cose, la nuova consapevolezza politica: prese le distanze da qualunque partito che intendesse mettere il "cappello" alla protesta, più voci hanno ribadito come non fosse la politica di per sé a essere rifiutata, ma il modo di fare politica che si è imposto in Italia.

Per far questo, per entrare nelle dinamiche dell'Onda, sarà utile parlare subito di partecipazione.

Quasi sempre i collettivi hanno avuto nella storia delle mobilitazioni un ruolo fondamentale, essendo punto di riferimento, ma anche snodo di proposte e iniziative. Quel che è stato davvero peculiare in questa mobilitazione crediamo che possa riassumersi nella libera iniziativa.

Certamente si possono indicare alcune date fondamentali che hanno assunto una funzione mediatica, come le giornate di mobilitazione regionale e nazionale, 30 ottobre e 7 e 14 novembre, in cui si è detto NO ALLA 133, ma soprattutto NO AL SISTEMA CHE PORTA ALLA 133. Proprio per questo gli obiettivi dei cortei sono stati il Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, il Parlamento e il Senato, ma anche la Confindustria, il Ministero del Lavoro e il Circo Massimo, come segnale di riappropriazione della città, degli spazi della convivenza.

Una formazione di cittadinanza

Esemplare a nostro avviso è stata la risposta pratica che ha adottato la mobilitazione. La forma di protesta dell'occupazione che è stata, nei diversi

movimenti, quasi sempre il modo di esplicitazione di un disagio e di avanzamento di richieste o l'atto d'inizio di un movimento di protesta - come è accaduto per la *Pantera*, il movimento studentesco contro la *Riforma Ruberti* delle università italiane, che nacque con l'occupazione della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'università di Palermo, il 6 dicembre 1989 - nell'*Onda anomala* assume dei connotati differenti. Vi sono certo state delle occupazioni, come retaggio di una forma di protesta assunta e metabolizzata, ma per lo più simboliche. Questo ha fatto sì che non ci fosse un blocco totale della didattica e che si riuscisse allo stesso tempo a esplicitare un malessere generale preservando per tutti il diritto alla formazione.

Il mancato riconoscimento allo studente di un ruolo attivo all'interno della società e dunque dell'università, è stato uno dei punti fondamentali su cui si è avuto modo di riflettere all'interno della mobilitazione. Allo studente sono destinate informazioni senza che sia chiamato a produrle o contribuirvi. Si impegna a formarsi, ma la sua attività nel presente è considerata di utilità individuale, non sociale, se non nella prospettiva di un inquadramento lavorativo futuro.

Tuttavia il mondo del lavoro è evidentemente sottoposto a logiche diverse da quelle che devono regolare l'Università, anche se non necessariamente collidenti, e per questo la formazione si deve plasmare su condizioni e principi differenti. Questa diversa formazione non è una mera collezione di informazioni, ma un momento di generazione di cittadinanza attraverso l'acquisizione di competenze che modellano un ruolo sociale e permettono una consapevole presa di parola all'interno della società.

In questo senso, l'università dovrebbe essere il luogo in cui i soggetti, siano essi studenti o docenti, vengono stimolati e allenati a una rielaborazione e a una applicazione dei contenuti acquisiti, a una produzione e contribuzione al sapere. In altre parole, la partecipazione deve essere uno dei momenti di valorizzazione dei talenti individuali, laddove il diritto di espressione va a completare o addirittura si sostituisce al banale e retorico diritto di opinione.

Il pubblico e i beni comuni

Il fermo proposito degli studenti di intervenire nella riflessione sull'università trova le sue basi in una discussione su che cosa significhi politica. Essa viene ridefinita come forma di partecipazione alla cosa pubblica, che non può prescindere dalla condivisione dei problemi tra le parti in causa. In questo senso, la parola chiave che ha determinato la scelta delle forme di protesta è stata *autoriforma*. È stata forte la preoccupazione di mostrare come l'intento dell'Onda non fosse solo quello di mettere in discussione una riforma universitaria e scolastica, o una finanziaria che colpisce a tutti i livelli l'istruzione pubblica, secondo un impianto volto alla privatizzazione, ma che l'intenzione fosse più profondamente quella di rivedere la società e dunque l'università tutta.

Da questo proposito sono venuti a crearsi i più disparati modi di partecipazione politica alla vita universitaria: accanto ai cortei ci sono state forme consapevoli di riappropriazione dello spazio, forme che hanno permesso una rivalutazione delle sue figure, e delle opportunità che l'istituzione dovrebbe garantire. Assemblee settimanali, *workshop*, seminari, giornate di (in)formazione organizzate da studenti,

cineforum, performance teatrali sono solo alcune delle diverse iniziative che sono state realizzate per riappropriarsi dello spazio-università. Queste, oltre a ridare letteralmente gli spazi in mano alla componente fondamentale dell'università, quella studentesca, hanno avuto come spinta principale la necessità sentita da molti di crearsi una consapevolezza. Consapevolezza che va ricercata e acquisita in forme di riflessione tra pari, che creano il proprio sapere attraverso uno scambio orizzontale. In questo contesto è stata peculiare la creazione in diverse università di lezioni alternative. Sia che esse fossero organizzate all'interno dell'università, pianificate insieme da studenti e docenti con programmi diretti a una formazione politica; sia che fossero organizzate all'esterno dell'università, queste hanno avuto il merito di dare risalto al vero e primario significato dell'andare a lezione. Avere voce in capitolo nella definizione del programma di un ciclo di lezioni ha il pregio di creare partecipazione ed eliminare il divario tra studente e docente; partecipare a lezioni fuori dai luoghi preposti, invece, crea un estraniamento dalle abitudini consolidate che dà modo di riflettere su cosa significhi agire consapevolmente.

Questa consapevolezza, ancora in evoluzione, ha dato modo di svilupparsi a una serie di considerazioni aventi per minimo comune denominatore quello, appunto, dell'autoriforma. Le riflessioni che sono nate da questi luoghi di condivisione hanno dato il via a un serio tentativo di rivedere l'università nel suo apparato organizzativo e nel suo ruolo all'interno della società.

Per quanto riguarda la riforma amministrativa, proprio in quanto pensata dal soggetto che vive l'università quotidianamente, si è insistito su quei problemi che rendono l'esperienza universitaria disagiata; questa ovviamente non ha tenuto solo a evidenziare le carenze strutturali, ma a proporre alternative valide e realmente attuabili. A questo proposito, portiamo l'esempio del documento stilato dagli studenti di Roma Tre, in cui sono stati proposti modi di reddito indiretto, tali da permettere una più agevole fruizione del diritto allo studio, attraverso la creazione o il miglioramento di servizi quali alloggi studenteschi, mense e servizi di ristorazione, trasporti, borse di studio.

Riguardo invece ad una seria revisione dell'università all'interno del più ampio contesto sociale, la riflessione ha puntato sulla ridefinizione di quelle che sono le categorie che interessano chi vive l'università e non solo. Nel contesto del *Seminario Autogestito Permanente* di Roma Tre, la riflessione è partita dall'osservazione del ruolo dello studente all'interno dell'istituzione universitaria, tenendo presenti quali dovrebbero essere i suoi obiettivi e le sue aspettative. Il dibattito che ne è sorto ha permesso di rilevare la mancanza di un riconoscimento del loro ruolo sociale. Crediamo invece sia di fondamentale importanza per questi l'affermazione dello *status* di soggetto attivo all'interno della società, nella misura in cui contribuisce a produrre cultura, conoscenza, sapere, considerati come bene pubblico.

Posto che ciò che è pubblico è luogo di ognuno e non terra di nessuno, deve riprendere le caratteristiche che gli spettano. Se di tutti, esso deve essere partecipato, in una condivisione di spazi, di intenti, di saperi. L'azione nel bene comune e sul bene comune non è mera riproduzione di gesti inconsapevoli, ma una scelta costantemente motivata. In questo contesto di senso, il sapere gioca un ruolo

fondamentale soprattutto se supportato da un diritto alla conoscenza che rileva il suo carattere collettivo e sociale. Il sapere è un bene comune per la sua utilità sociale, in quanto esso è un motore in grado di trainare i cambiamenti di una società attraverso la formazione dei singoli che la compongono, ma anche e soprattutto per il suo carattere produttivo, in quanto è un progetto sempre in divenire, non statico né dogmatico, vero supporto critico allo stato delle cose. In quanto aperto e privo di confini, ha il pregio indiscutibile di creare gli strumenti per una seria riflessione su se stessi e sulla collettività: il sapere non si pratica da soli, crea dunque i presupposti per una società che si alimenta di relazioni sociali solide, e questo fa sì che la cittadinanza non sia un concetto vuoto e retorico.

Bene comune e comunicazione

Questa modalità orizzontale di scambio del sapere, o meglio la presa di coscienza di questa modalità, nasce anch'essa da una prassi: quella della comunicazione del movimento. Si è detto della spontaneità al rifiuto della rappresentanza partitica ma non si ha ancora avuto modo di accennare al rifiuto condiviso di un'organizzazione rappresentativa all'interno del movimento stesso.

I nuovi mezzi di comunicazione, soprattutto internet, hanno creato un vero e proprio spartiacque tra i sistemi pratici di diffusione dei messaggi tra le mobilitazioni precedenti e la nostra. La rete, attraverso la creazione di *mailing list*, siti internet, gruppi e forum di scambio di idee e informazioni, ha concretizzato una comunicazione orizzontale in cui i rari tentativi di prevaricazione sono stati naturalmente e immediatamente contrastati, perché avvertiti come inopportuni.

Ne è emerso con evidenza, almeno all'interno del movimento, che il lavoro quotidiano è stato quello che ha portato avanti l'intera mobilitazione. Questa sicuramente ha goduto di un'ampia eco mediatica, anche se quest'eco è riuscita a esporre solo qualche parte delle intenzioni, mettendo in evidenza soprattutto gli eventi a impatto urbano, quali cortei, assemblee nazionali, *sit-in*, o la promozione dell'Onda nello sciopero generale indetto il 12 dicembre, o di impatto comunicativo quali gli incontri degli studenti con Travaglio e Saviano a Roma Tre e alla Sapienza.

Ma il processo di preparazione che ha reso possibili questi eventi, e il costante lavoro che tutt'ora continua ad esserci, con assemblee permanenti, gruppi di lavoro, seminari, pur essendo il motore fondamentale e persistente della mobilitazione, ora che la protesta e il dissenso hanno assunto nuove forme, resta nell'ombra, in una società che è assuefatta all'impatto mediatico dell'evento.

Un punto di non ritorno

Qualcosa è accaduto in questi pochi mesi che può dirsi irreversibile. Sedie di legno, una lavagna a parete, e un tavolo tondo di formica sono il teatro illuminato al neon, tra odore di sigaretta e di gente, tra scatoloni disordinati, secchielli di pennarelli blu e rossi e striscioni in preparazione, bicchieri, bottiglie e sciarpe di ogni colore; quel teatro dell'Aula 6 autogestita dove si propone, ci si confronta e ci si scambia. Quel teatro quotidiano dove si alimenta costantemente la spinta ad una presa di coscienza che abbatte la timidezza per la presa di parola - un vero shock culturale - il

sentirsi di essere parte, una parte generata dalla messa in parola di sovrapposizioni e congiunzioni delle opacità dei singoli. Attraverso questa esposizione, si è pervenuti al ribaltamento dei rapporti di causa-effetto, lasciando emergere il carattere politicamente patogeno della realtà, universitaria nel caso, e dei modelli di esistenza dominanti. Due o più opacità che si autocentrano, si narrano, fanno i conti con il senso reale del proprio stare al mondo e con il senso desiderato dello stare in un mondo altro, rigenerano e ridefiniscono il politico come categoria.

La possibilità di prendere coscienza del nostro atteggiamento di idiosincrasia, renitenza e inadattabilità a un sistema universitario e più in generale sociale che si presume giusto, ha generato un salto concettuale e di vita che scavalca quel modello di verticalità individuale in cui il singolo rimane solo di fronte a una piramide faraonica muta ed esatta.

LE RUBRICHE DI NUVOLE

Dare i Numeri

La scuola e le sfide dell'immigrazione

Da una decina d'anni il numero di studenti con cittadinanza straniera iscritti nelle scuole italiane è in forte crescita. In meno di sei anni si è passati dal 2.7% di alunni stranieri del 2002/03 al 6.4% dello scorso anno scolastico (574.133 unità). Di questi, circa un terzo sono bambini nati in Italia e quindi considerati stranieri di "seconda generazione".

Tutti gli ordini di istruzione sono stati interessati da questo incremento (vedi grafico1). Diversa è però la sua incidenza: gli alunni con cittadinanza non italiana hanno un peso maggiore nella scuola dell'obbligo (7.7% nella scuola primaria e 7.3% nella secondaria di I grado) e nella scuola dell'infanzia (6.7%). Nella scuola secondaria di II grado le iscrizioni di alunni stranieri sono più contenute (4.3%), ma la crescita che si è determinata negli ultimi anni è di gran lunga maggiore rispetto agli altri ordini. Questo testimonia una più stabile e duratura presenza dei giovani immigrati nel nostro paese.

La cittadinanza più rappresentata è quella rumena con 92.734 alunni, pari al 16.15% del totale degli alunni stranieri, seguita dall'Albania (85.195 ragazzi, il 14.84% del totale), e dal Marocco (76.217 presenze, il 13.28%).

A livello territoriale la diversa distribuzione degli alunni non italiani evidenzia come le regioni del Nord siano le preferite, mentre il sud resta un luogo di transito: le percentuali più elevate si osservano in Emilia Romagna, Umbria, Lombardia e Veneto. Complessivamente la presenza di studenti stranieri nel Centro-Nord arriva fino a raggiungere il 12% in Emilia Romagna, mentre nel Mezzogiorno l'incidenza percentuale varia tra l'1.3 e il 2.3%, con l'eccezione dell'Abruzzo che si attesta sul 5%. Nelle regioni del Mezzogiorno si segnala, tuttavia, la maggiore concentrazione di alunni con cittadinanza non italiana che entrano per la prima volta nel sistema scolastico nazionale (si pensi al 18.3% della Calabria, ad esempio, a fronte del 10% nazionale).

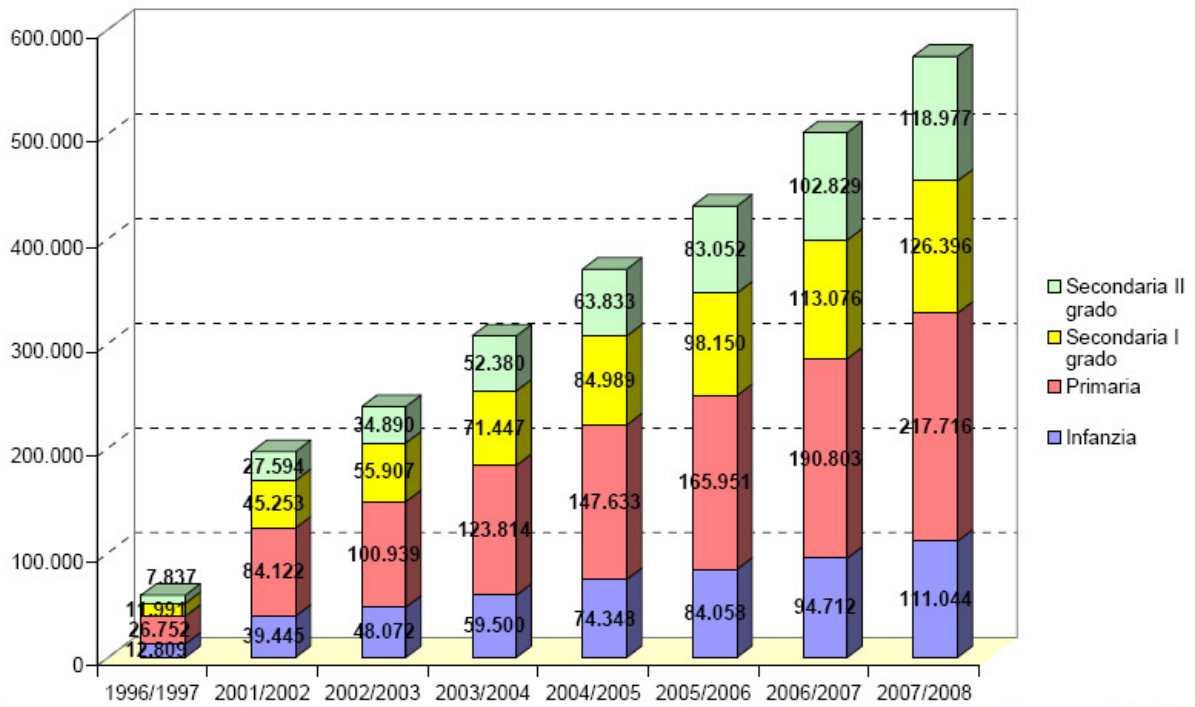
Di grande attualità risultano, infine, i dati sulla presenza di alunni nomadi nella scuola. Essi raggiungono le 12.342 unità, con un +4.3% rispetto all'anno scolastico precedente. Più della metà degli alunni nomadi frequenta la scuola primaria, mentre solo l'1.5% frequenta una scuola secondaria di II grado. A livello territoriale la regione con il maggior numero di studenti nomadi è il Lazio, con 2.331 presenze, mentre in Valle d'Aosta non si riscontra alcuna presenza.

Dati tratti da:

MIUR, *La scuola in cifre 2007*.

MIUR, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano a.s. 2007/08*, luglio 2008.

Grafico 1 – Alunni con cittadinanza non italiana per livello scolastico- A.S. 1996/1997-2007/2008



Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
 Direzione Generale per gli Studi e la Programmazione e per i Sistemi Informativi – Servizio Statistico

Nuove ricerche

Per la scuola si spende troppo poco, non troppo

In Italia siamo abituati da tempo alla diffusione da parte del governo di informazioni false. Alcune sono evidentemente tali, e quindi relativamente innocue. Altre sono invece più subdole e pericolose: sono quelle che appaiono plausibili, perché basate su pregiudizi e luoghi comuni largamente accettati.

Nel campo della scuola Berlusconi e Gelmini hanno sovente affermato due falsità. La prima è che in Italia si spende troppo per la scuola pubblica; la seconda è che si spende male, perché quasi tutta la spesa (il 97%, secondo le cifre fornite dal governo) se ne va in stipendi lasciando ben poco per il resto.

Un recente articolo di Martin Dodman, docente di educazione comparata all'Università di Bolzano, ci presenta un quadro più articolato (*). Fra il 1990 e il 1996 la spesa statale per la scuola è passata dal 3.9% al 3.0% del Pil e fra il 1996 e il 2007 si è ridotta ulteriormente al 2.8%; quella degli enti locali (che forniscono il 18% della spesa pubblica per l'istruzione) è rimasta stabile, portando la spesa complessiva al 3.3%. Il significato di questi dati può essere pienamente apprezzato considerando che i paesi Ocse spendono in media per la scuola il 5% del loro Pil.

Quanto al peso degli stipendi, semplici elaborazioni condotte sulle pubblicazioni ufficiali del ministero rivelano che essi incidono sulla spesa complessiva per il 73.8%. Si tratta di un dato coerente con quelli degli altri paesi Ocse, dove gli stipendi pesano fra il 60% e l'80%.

Lo studio contiene altre osservazioni interessanti. Per esempio, che nelle spese complessive risultano conteggiati gli stipendi per gli insegnanti di religione (che rappresentano il 3.2% del totale degli insegnanti), stipendi che in molti paesi non sono a carico del ministero dell'Istruzione.

(*) Martin Dodman, *L'attuale politica scolastica: false economie o economia fasulla?*, in "SISmagazine", rivista online della società statistica italiana, ottobre 2008, disponibile al seguente link

http://www.sis-statistica.it/magazine/spip.php?article106&var_recherche=dodman .

Si ringrazia Alessio Del Sarto per la segnalazione di questo studio.