

**Angelo Gaudio**  
*insegna Storia della pedagogia  
all'Università di Udine*

## SCHOLA SEMPER REFORMANDA?

*Non è il momento di grandi riforme della scuola. È però necessario prestare attenzione ad alcuni problemi urgenti quali la valutazione degli apprendimenti, la formazione degli insegnanti e i rapporti tra scuola e università. Questioni di efficienza amministrativa che però devono ripartire da una direzione di senso che la politica deve indicare.*

È una realistica constatazione quella della impossibilità e inopportunità di far approvare provvedimenti di rango legislativo (quelli che l'articolo 33 della Costituzione definisce come norme generali sull'istruzione) nel rimanente scorcio della legislatura, ma assicurare un funzionamento del sistema scolastico all'altezza delle necessità è la premessa per la sua sopravvivenza. La scuola è fatta di tempi lunghi e chi pensi di non tenere conto di questa sua caratteristica è condannato al fallimento più penoso. Il senso comune e, diremmo, la memoria comune della sinistra italiana hanno fatto della riforma della scuola uno dei suoi (seppur confusi) miti di fondazione, mentre la cultura della sua gestione è centrata molto di più sulle politiche degli enti locali, anzitutto quella in materia di scuola dell'infanzia, piuttosto che sull'amministrazione ministeriale che è stata percepita come qualcosa di strutturalmente altro se si eccettua la legislatura 1996-2001.<sup>1</sup> Si potrebbe aggiungere che se la riforma della scuola media<sup>2</sup> e le riforme della scuola elementare degli anni Ottanta<sup>3</sup> sono memoria comune e fors'anche condivisa del riformismo cattolico e di quello di sinistra, non altrettanto si può dire per la buona, ma costosa, amministrazione di ministri come Franca Falcucci o Guido Bodrato. La necessità di indicare cosa significhi far funzionare il sistema scolastico sottintende l'assunto che il funzionamento sia un buon funzionamento. Ciò significa tornare alla logica del "Quaderno Bianco sulla scuola" del 2007<sup>4</sup> che non a caso fu il prodotto di una collaborazione tra il ministero dell'Istru-

- 1 Tipica espressione di questi ambienti giornalmisticamente definibili come "berlingueriani" è il sito [www.educationduepuntozero.it](http://www.educationduepuntozero.it) e ora anche V. Campione, F. Bassanini (a cura di), *Istruzione bene comune. Idee per la scuola di domani*, Passigli, Bagno a Ripoli 2011.
- 2 D. Gabusi, *La svolta democratica nell'istruzione italiana. Luigi Gui e la politica scolastica del centro-sinistra (1962-1968)*, La Scuola, Brescia 2010.
- 3 M. G. Dutto, *L'ambizione pedagogica. Analisi della riforma della scuola elementare italiana degli anni '80 e '90*, La Nuova Italia, Scandicci 2003.
- 4 Si veda [www.invalsi.it/download/quaderno\\_bianco.pdf](http://www.invalsi.it/download/quaderno_bianco.pdf).

zione, dell'università e della ricerca e il ministero dell'Economia e delle finanze all'insegna del conoscere per deliberare nel quadro della complessiva *spending review* sulla pubblica amministrazione.<sup>5</sup> Il controllo di gestione ha senso se è parte di una più complessiva cultura della *governance* che appare ben lungi dall'integrarsi con una consapevolezza dei processi micro.

Le questioni connesse all'attuazione della riforma del titolo V della Costituzione sono state lette in termini di tendenziale processo di devoluzione<sup>6</sup> e definizione di competenze concorrenti da un punto di vista normativo, mentre non ci pare che ci sia piena consapevolezza che questioni come quelle connesse al dimensionamento scolastico alludono piuttosto a una amministrazione concorrente. In questo ambito vanno viste le questioni dell'autonomia delle singole istituzioni scolastiche che, pur assurda alla tutela costituzionale, rimane un'autonomia funzionale non solo dal punto di vista concettuale, ma anche per quanto riguarda la concreta disponibilità di risorse umane e finanziarie. Gli stessi dirigenti scolastici, per molti aspetti, non sono più direttori didattici, ma neppure (ancora) manager. La scuola è in larga parte fatta dagli insegnanti. Per capire di cosa stiamo parlando può aiutarci la sociologia,<sup>7</sup> ma è necessaria anche la letteratura. Basti pensare a testi come "L'iguana non vuole" di Giusi Marchetta<sup>8</sup> o "Quelli che però è lo stesso" di Silvia Dai Pra,<sup>9</sup> che sono solo gli ultimi scritti di una lunga tradizione che, se non rischiamo di offendere intere generazioni di onesti e appassionati lavoratori, si potrebbe parodiare con l'espressione "il precario sfigato" come sfondo integratore della storia della scuola italiana. La formazione iniziale degli insegnanti è una questione *in progress* di cui in questa sede non è il caso di fare la cronaca;<sup>10</sup> occorre piuttosto porre alcune questioni di fondo. Pur in un quadro molto variegato quelli che in gergo si chiamano pedagogisti, disciplinari e specialisti delle didattiche disciplinari fanno fatica a trovare una cultura comune. Ancora di più sembra mancare la consapevolezza che la formazione iniziale degli insegnanti sia una cosa importante e complessa, e che dunque richiede risorse significative. Non pochi ambienti universitari ignorano cosa sia un tirocinio e la stessa consapevolezza dei processi quantitativi (iscritti,

5 A. Cavalli, G. Brunello, C. Barone discutono sul "Quaderno Bianco sulla Scuola", in "Stato e mercato", 83/2008, pp. 341-66.

6 Fondazione Giovanni Agnelli, *Rapporto sulla scuola in Italia 2010*, Laterza, Roma-Bari 2010; si veda anche G. Bertagna, *Autonomia. Storia e rilancio di un'idea*, La Scuola, Brescia 2008.

7 A. Cavalli, G. Argentin (a cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, il Mulino, Bologna 2010.

8 G. Marchetta, *L'iguana non vuole*, Rizzoli, Milano 2011.

9 S. Dai Pra, *Quelli che però è lo stesso*, Laterza, Roma-Bari 2010.

10 Oltre ai siti dei sindacati può essere utile consultare il sito [diventareinsegnanti.orizzontescuola.it](http://diventareinsegnanti.orizzontescuola.it).

laureati, per non parlare dei loro esiti lavorativi) è spesso limitata a ristrette élite di professori-amministratori accademici. Le stesse polemiche che hanno accompagnato tutte le vicende delle SSIS (Scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario), che peraltro sono state gestite molto più dai didatti delle discipline che dai pedagogisti, risentono della debolezza della dimensione empirica nella pedagogia accademica italiana. La stessa tempistica delle vicende delle SSIS rispetto alla riforma universitaria avviata da Berlinguer, in genere nota come "3+2", ne ha fatto un qualcosa di estraneo ai pur problematici processi di valutazione, tanto da parte degli studenti quanto da parte del CNVSU (Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario). Non ultima tra le sfide che attendono l'Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della Ricerca (ANVUR)<sup>11</sup> è quella di definire gli standard dei nuovi percorsi di formazione iniziale degli insegnanti. Più in generale, le questioni del Tirocinio formativo attivo (TFA) e la cultura dei rapporti tra scuola e università non debbono restare patrimonio di ristrette élite di "sissologi" e supervisor di tirocinio. La formazione iniziale è solo la punta dell'iceberg dell'insieme di problemi connessi ai rapporti tra scuola e università e delle reciproche aspettative e percezioni, che ha i suoi momenti caratteristici in quello che con qualche eufemismo si chiama orientamento e che nei fatti molto spesso è marketing, nonché nelle attività relative ai requisiti di accesso dove rischiano di ripetersi non pochi dei problemi riguardanti i debiti formativi scolastici che hanno sostituito gli esami di riparazione. Scuola e università devono imparare a considerarsi reciprocamente fra i loro *stakeholders*.

LA FORMAZIONE INIZIALE  
È SOLO LA PUNTA  
DELL'ICEBERG DELL'INSIEME  
DI PROBLEMI CONNESSI  
AI RAPPORTI TRA SCUOLA  
E UNIVERSITÀ E  
DELLE RECIPROCHE  
ASPETTATIVE E PERCEZIONI

In Italia la valutazione degli insegnanti ha una storia incerta e problematica.<sup>12</sup> Al modello gerarchico burocratico in cui il preside giudicava insindacabilmente i professori non se ne è sostituito un altro, in mancanza di chiarezza sulle finalità ancor prima che sulle modalità. Non è superfluo ricordare l'incertezza circa il modello istituzionale di riferimento che avvolge l'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (INVALSI), che non è una authority terza all'inglese, ma nemmeno un super ispettorato del tutto integrato nell'apparato ministeriale come nel caso francese. Inutile aggiungere che la percezione dell'INVALSI come particolarmente vicino alla linea di

11 Si veda [www.anvur.org](http://www.anvur.org).

12 Si veda *Il merito nella scuola: discussioni e prospettive*, in "Dirigenti scuola", 1/2011.

questa o quella guida politica del ministero sia quanto di meno adatto allo svilupparsi di una condivisa cultura della valutazione. A paragone del modello OCSE PISA egemone nel discorso educativo internazionale<sup>13</sup> quello che pare essere il modello INVALSI è, soprattutto per la parte linguistica, un mix tra competenze e conoscenze definitorie. Anche le carenze di comunicazione, non solo legate alla inadeguatezza dei fondi a disposizione, appaiono evidenti nell'organismo avente sede a Frascati. Nelle scorse settimane il ruolo dell'INVALSI è stato al centro dell'attenzione in occasione dello scambio di lettere tra il governo italiano e l'Unione europea, anche se in questa come in altre vicende ci sembra che ci sia una serie di fraintendimenti aggravati da una attenzione rapsodica e poco informata da parte dell'opinione pubblica.<sup>14</sup> Il non chiaro rapporto fra quello che è monitorato dalle prove standardizzate INVALSI, i Livelli essenziali delle prestazioni (LEP), le indicazioni nazionali del primo ciclo di istruzione e dei licei e le linee guida dell'istruzione tecnica professionale allude a intrecci e incertezze non solo normative, ma più ampiamente culturali. Queste problematiche appaiono ancora maggiori quando lo Stato non è direttamente gestore, come avviene in parte significativa per le scuole dell'infanzia e per la formazione professionale. Sullo sfondo si intravedono i limiti di una cultura che oscilla tra rigore proclamato e sbraco quotidiano in cui discorsi meritocratici,<sup>15</sup> già dubbi nelle loro originarie declinazioni anglofone,<sup>16</sup> si intrecciano a una cultura di governo che non ha saputo far proprie nemmeno le grandi narrazioni pedagogiche sull'"istruzione per tutti" e sul capitale umano. Anche la cultura del centrosinistra non è priva di responsabilità nella gestione del personale docente, e se ha saputo coltivare narrazioni di pedagogie progressiste esemplari ma inevitabilmente giocate sui piccoli numeri,<sup>17</sup> non ha altrettanto saputo operare per quella scuola pubblica di massa e di qualità che rimane una sua pur problematica bandiera. La crisi di legittimazione della scuola secondaria di massa non dipende solo da media superficiali, sia pure con varie sfumature, da Mario Giordano<sup>18</sup> a Giovanni Floris,<sup>19</sup> che trovano comodo pescare su internet

13 Si veda [www.oecd.org/topic/0,3699,en\\_2649\\_37455\\_1\\_1\\_1\\_1\\_37455,00.html](http://www.oecd.org/topic/0,3699,en_2649_37455_1_1_1_1_37455,00.html) e [www.oxydiane.net/archivio-archives/textes-2011/article/les-enquetes-internationales-et](http://www.oxydiane.net/archivio-archives/textes-2011/article/les-enquetes-internationales-et).

14 Stimolanti riflessioni in S. Stefanel, *È aperta la caccia all'Invalsi*, disponibile su [www.edscuola.eu/wordpress/?p=7992](http://www.edscuola.eu/wordpress/?p=7992) e in N. Bottani, *Le prove Invalsi non possono sostituire le scelte della politica* disponibile su [www.ilsussidiario.net](http://www.ilsussidiario.net).

15 R. Abravanel, *Meritocrazia*, Garzanti, Milano 2008.

16 J. Goldthorpe, M. Jackson, *La meritocrazia dell'istruzione e i suoi ostacoli*, in "Stato e mercato", 82/2008, pp. 31-60.

17 Da ultimo si legga il bel libro di C. Melazzini, *Insegnare al principe di Danimarca*, Sellerio, Palermo 2011.

18 M. Giordano, *Cinque in condotta. Tutto quello che bisogna sapere sul disastro della scuola*, Mondadori, Milano 2009.

19 G. Floris, *La fabbrica degli ignoranti. La disfatta della scuola italiana*, Rizzoli, Milano 2008.

scandali a buon mercato,<sup>20</sup> o da scrittrici di facile successo come Paola Mastrocola,<sup>21</sup> ma dall'intreccio delle modalità con cui essa era cresciuta (boom degli istituti tecnici commerciali e tecnicizzazione dei professionali,<sup>22</sup> e cosiddette sperimentazioni), in cui l'originario tentativo di una riforma per via amministrativa ha finito per perdere la bussola in assenza di una adeguata guida politica. Si tenga inoltre presente una gestione spesso al ribasso delle politiche dell'inclusione (dei disabili, degli stranieri come dei bulli) in cui si sovrappongono inadeguatezza delle risorse a inadeguatezze culturali e formative. Ciò che il magistero cattolico, ma anche una più ampia opinione pubblica, definisce come emergenza educativa<sup>23</sup> è un intreccio tra una percezione di performance inadeguate e crisi di senso, che allude a mancanza di finalità condivise intorno a quella che rimane una delle più grandi politiche pubbliche, seppure con una quantità di risorse ormai inferiore a quella di Stati comparabili con l'Italia. Spendiamo il 4,5% del PIL rispetto a una media OCSE del 5,7% e una media EU del 5,3%.

La comparazione delle performance può offrire alcuni *benchmarks* da tenere presenti in aree del curriculum di base, a cui però non deve essere ridotto quello che può e deve essere insegnato. La scuola come la conosciamo oggi è insieme figlia degli Stati nazionali e del mercato industriale<sup>24</sup> e non può non risentire delle crisi che vivono le statualità nazionali e i mercati globali, oltre che della specifica difficoltà di alfabetizzare a nuovi alfabeti come quelli della telematica, in cui il concetto di autore e la cultura scritta sembrano messi in discussione.<sup>25</sup>

La stessa serietà dei licei – cui in fondo si devono quei famosi cervelli che se fuggono significa che qualcuno li ha pur allevati – rischia di assottigliarsi per le pesantezze del ricambio generazionale; difficilmente può essere entusiasta un insegnante che entra in ruolo a quarant'anni dopo

CIÒ CHE IL MAGISTERO  
CATTOLICO E UN'AMPIA  
OPINIONE PUBBLICA  
DEFINISCONO COME  
EMERGENZA EDUCATIVA È  
UN INTRECCIO TRA UNA  
PERCEZIONE DI PERFORMANCE  
INADEGUATE E CRISI DI SENSO  
DI QUELLA CHE RIMANE UNA  
DELLE PIÙ GRANDI  
POLITICHE PUBBLICHE

20 Si veda [www.scuolazoo.com](http://www.scuolazoo.com).

21 Sia consentito un rimando a A. Gaudio, *Non studiare è una libertà?*, in "Appunti di politica e di cultura", 3/2011, pp. 46-7.

22 M. Dei, *Cambiamento senza riforma: la scuola secondaria superiore negli ultimi trent'anni*, in S. Soldani, G. Turi (a cura di), *Fare gli italiani*, il Mulino, Bologna 1993, vol. II, pp. 87-127.

23 Comitato per il progetto culturale della Conferenza episcopale italiana (CEI), *La sfida educativa*, Laterza, Roma-Bari 2009; D. Petti, *Dialogo sull'educazione con Papa Benedetto XVI*, Libreria editrice vaticana, Roma 2011.

24 F. De Giorgi, *L'istruzione per tutti. Storia della scuola come bene comune*, La Scuola, Brescia 2010.

25 R. Simone, *Forme di sapere che stiamo perdendo*, Laterza, Roma-Bari 2006.

almeno un decennio di precariato e nel contesto largamente mutato in una scuola che appare separata e immobile rispetto al mondo globalizzato. In particolare, la didattica delle discipline umanistiche raramente riesce a declinarsi tenendo conto delle specifiche caratteristiche dei diversi tipi di liceo. La riforma dell'istruzione tecnica, poi, ha trovato una sua continuità realmente bipartisan, ma attende le risorse: un buon istituto tecnico costa molto di più di un qualsiasi liceo.<sup>26</sup>

La messa a esaurimento delle graduatorie permanenti non ha modificato la normativa sul possibile futuro reclutamento, e almeno in apparenza ha definitivamente separato la questione della formazione iniziale da quella del reclutamento. Le cronache che parlano dell'annuncio di un concorso e dell'incerto avvio del TFA; possono essere punti di partenza per dare l'idea della scuola come germe di futuro e non passato da liquidare. La formazione permanente degli insegnanti è una sorta di vero e proprio buco nero che non può essere ridotta a quella, pur necessaria, per il raggiungimento di specifici obiettivi, come l'introduzione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

Un'ultima questione rispetto alla quale le confuse riforme e i pesanti tagli hanno aggravato una realtà già problematica è quella della educazione degli adulti. Pur in uno stesso contenitore istituzionale ci troviamo davanti a utenze ed esigenze non poco differenti: la necessità di una seconda possibilità per gli abbandoni spesso conseguenti a bocciature, gli adulti che desiderano (ma forse sarebbe meglio dire devono) conseguire un titolo di studio e gli immigrati che hanno necessità di ottenere un titolo di studio italiano.

L'educazione permanente che era stata immaginata da generosi visionari, quali Ivan Illich, come utopia liberatrice è diventata spesso un alienante tentativo di non depauperare il proprio capitale umano.<sup>27</sup>

Prendere sul serio la cultura del capitale umano, che è certamente condivisa da Draghi e da Profumo, vuol dire ripensare Italia 2020, formalmente solo un allegato del Documento di programmazione economica e finanziaria (DPEF),<sup>28</sup> che tra le sue non poche criticità presenta quella di dare per scontati non solo i tassi di abbandono scolastico, ma anche i tassi di inattività soprattutto tra la componente femminile della popolazione del Mezzogiorno.

L'EDUCAZIONE  
PERMANENTE CHE  
ERA STATA IMMAGINATA  
DA GENEROSI VISIONARI  
COME UTOPIA LIBERATRICE  
È DIVENTATA SPESSO  
UN ALIENANTE TENTATIVO  
DI NON DEPAUPERARE IL  
PROPRIO CAPITALE UMANO

26 Intervista ad Alberto Felice De Toni in "L'indice dei libri del mese", giugno 2011, disponibile su [www.lindiceonline.com](http://www.lindiceonline.com).

27 I. Visco, *Investire in conoscenza. Per la crescita economica*, il Mulino, Bologna 2009.

28 Si veda [www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1684](http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1684).