

ISTITUTO ITALIANO PER GLI STUDI FILOSOFICI

# Dossier sulla scuola italiana 2010



NELLA SEDE DELL'ISTITUTO  
NAPOLI MMX

ISBN 978-88-89946-12-1

*Pubblicazione fuori commercio*

ISTITUTO ITALIANO PER GLI STUDI FILOSOFICI



ISTITUTO ITALIANO PER GLI STUDI FILOSOFICI

# Dossier sulla scuola italiana 2010

A cura di ANTONIO GARGANO



NELLA SEDE DELL'ISTITUTO  
NAPOLI MMX



## INDICE

<i>Premessa</i> .....	7
ANTONIO GARGANO, <i>La scuola in Italia</i> .....	9
MILENA CUCCURULLO, <i>La scuola e il senso dello Stato</i> .....	17
FAUSTINO MARITATO, <i>Sull'evoluzione del sistema educativo italiano: percorsi legislativi</i> .....	29
ANNA PIA FRANZESE, <i>La riforma dei licei e il destino dell'umanesimo</i> .....	39
ANNA ESPOSITO, <i>"Autonomia": una definizione ambigua</i> .....	57
MARIASOLE FANUZZI, <i>Il precariato. Alcuni cenni</i> .....	67
EUGENIO MAZZARELLA, <i>Scuola superiore: un "riordino" che riporta indietro il Paese</i> .....	75
EUGENIO MAZZARELLA, <i>Risposte sulla riforma della scuola</i> .....	79
SOFIA SICA, <i>Il laboratorio scientifico nei progetti di riforma della scuola italiana</i> .....	83
MARIO AUTIERI, <i>Perché mai continuare a fare filosofia?</i> .....	89
GIOVANNI STELLI, <i>Dimensione teoretica e dimensione storica nell'insegnamento della filosofia</i> ...	93
VITTORIA FIORELLI, <i>Religione e cittadinanza: un progetto formativo per l'uomo e per il cittadino</i> .	109



## PREMESSA

*A partire da un importante convegno sul tema L'«area comune» nella scuola secondaria superiore. La riforma in Italia, le esperienze in Europa, svoltosi in Palazzo Serra di Cassano nel novembre 1985, l'Istituto Italiano per gli Studi Filosofici ha mantenuto costante la propria attenzione ai problemi della scuola italiana e della sua riforma, come è documentato nell'appendice al volume La scuola in Italia e l'insegnamento della filosofia (a cura di Antonio Gargano, nella sede dell'Istituto, Napoli 2006).*

*Dal 14 gennaio all'8 aprile 2010 l'Istituto Italiano per gli Studi Filosofici ha promosso nella propria sede di Palazzo Serra di Cassano una serie di riunioni per discutere lo schema di decreto concernente la revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del Decreto Legge 25 giugno 2008. Queste riunioni, cui hanno preso parte docenti di ruolo, docenti precari, aspiranti docenti ed esperti della scuola, hanno portato a interessanti confronti da diverse angolazioni. I temi in discussione si sono ampliati da una parte in direzione dei vari tentativi di riforma della scuola succedutisi negli ultimi decenni, dall'altra in direzione di problematiche relative al destino delle singole discipline.*

*In questo fascicolo sono raccolti alcuni contributi discussi negli incontri o frutto delle discussioni. È sembrato utile pubblicarli per offrire uno strumento di estensione del confronto; si tratta di scritti che hanno la natura di lavori in fieri; d'altra parte non potrebbe essere diversamente, vista l'attuale fase di rapida e a tratti convulsa trasformazione della scuola italiana.*

*Nel momento in cui raccogliamo questi scritti, appare un testo del professor Aniello Montano, membro del Comitato scientifico dell'Istituto Italiano per gli Studi Filosofici (In difesa del 'classico'. A proposito di Gli Antichi e Noi. Scritti in onore di Antonio Mario Battagazzore, Genova 2010), da cui traiamo un brano con cui ci sembra significativo chiudere questa premessa, in attesa e nella speranza di riprendere e ampliare il discorso qui iniziato:*

*«In un mondo tutto rivolto alle utilità pratiche, tutto ripiegato sull'immediatezza, la cultura classica può servire da antidoto, può produrre una sorta di igiene mentale. Educando la ragione a fare un uso libero e disinteressato delle sue capacità, a mettere in questione ogni affermazione e ogni abitudine, a rifuggire da ogni sorta di quietismo spirituale, la cultura classica e, tutt'una con essa, la filosofia antica si accreditano come forme privilegiate di sapere, atto a strutturare una personalità libera e duttile, autonoma e disponibile al confronto. La libertà, infatti, coincide con la capacità di osservare e valutare criticamente la realtà, di sottrarsi al caotico e magmatico mondo dell'esperienza non filtrata attraverso l'uso sistematico di una ragione educata al rigore logico e metodologico. Nasce dalla maturità del giudizio, che a sua volta si forma con l'esercizio disinteressato, ma coerente e consequenziale, del pensare. Proprio perché induce a fare uso della sképsis, della riflessione attenta, del dubbio, il sapere degli Antichi ci inquieta, ci sollecita alla vigilanza critica, ci sprona all'esercizio della libertà interpretativa. E, rispetto al pericolo dell'appiattimento sull'evidenza sensibile o della dittatura di un solo punto di vista, ben venga l'inquietudine. Finché siamo inquieti, infatti, possiamo stare tranquilli».*





ANTONIO GARGANO

LA SCUOLA IN ITALIA \*

Scuola, università, centri di ricerca scientifica, le istituzioni che sole possono garantire a un paese civile di restare al passo con la modernità e di progredire, attraversano oggi in Italia una fase di profonda crisi, crisi che rischia nei prossimi anni di riflettersi in profondità sul tessuto sociale, civile, economico. Particolarmente grave e gravida di pericoli è la crisi della scuola. Già Antonio Banfi, nell'immediato dopoguerra, aveva individuato il rischio che la scuola si trasformasse in un "meccanismo di esami e una fabbrica di diplomi" e aveva rilevato: «Sotto la pressione di ideologie e di esigenze nuove, attraverso riforme e ritocchi, la scuola secondaria è venuta perdendo la sua linea fondamentale. Le scuole tecniche sono state aggravate da discipline formalmente umanistiche, senza che in esse si sviluppasse né l'aspetto scientifico, né l'aspetto sociale della tecnica. Gli studi classici hanno perduto il senso del valore umano della classicità in uno storicismo senza consistenza. In altre parole, la nostra scuola secondaria ha perduto un suo, sia pur modesto, equilibrio e non ha saputo realizzare in sé quell'umanesimo concreto, fattivo, scientifico e storico che deve essere il nuovo principio della civiltà italiana; umanesimo che, fondato sul lavoro costruttivo, ne svolge il senso umano ed è coscienza della storia, perché è suo dominio. La nostra scuola secondaria ha perduto la tradizionale linea direttiva senza ritrovarne una nuova». Banfi, con sguardo attento e lungimirante, scorgeva la crisi morale dietro la crisi istituzionale: «Ma la cosa più grave di questa crisi non è soltanto la crisi istituzionale dell'organismo scolastico; è la crisi morale. Perché, di fatto, non si crede più nella scuola. Non ci credono più gli scolari i quali vengono a scuola semplicemente per strappare un diploma; non ci crede più la famiglia, la quale chiede semplicemente che non vi siano inutili indugi; non ci credono più neanche gli insegnanti, che hanno perduto fede nella funzione etica della scuola, perché, nonostante ogni buona volontà, non riescono a inserire la loro opera come fattore creativo nella vita del Paese. A questo malessere morale profondo, si aggiunga la situazione difficile in cui sono posti gli insegnanti. Non ripeterò ancora una volta il motivo vecchio, ma che è pur sempre dolorosamente attuale, della condizione economica divenuta insostenibile; dirò che c'è una piaga ancora peggiore. La maggior parte degli insegnamenti sia secondari, sia universitari, è affidata a supplenti o incaricati. Circa il sessanta per cento dei nostri insegnanti mancano così di uno stato giuridico ed economico che garantisca continuità ed efficacia al loro lavoro. Noi attribuiamo a questi supplenti e incaricati tutti gli obblighi senza che ad essi corrispondano pari diritti. È triste, ma si deve dire la dura verità, che il Paese ha perduto fiducia nella scuola; la sente estranea alla sua vita, alle sue lotte, ai suoi problemi; essa stessa si sente estranea e se ne mortifica. Eppure il Paese ha tanto bisogno di istruzione, richiede continuamente una sua scuola».

La crisi si aggravava in maniera strisciante negli anni successivi, anche per la demagogica spinta sindacale ad affidare insegnamenti a una classe docente non selezionata in maniera ade-

\* Si ripropone qui, con alcune variazioni, il testo apparso in: A. Gargano (a cura di), *La scuola in Italia e l'insegnamento della filosofia*, nella sede dell'Istituto Italiano per gli Studi Filosofici, Napoli 2006.

guata. I tentativi di porre riparo alla crisi si sono trasformati in confusi e sovrapposti conati di riforma, che alla fine degli anni Novanta sono stati oggetto di critiche formulate in diversi saggi di docenti della scuola e di professori universitari (G. Ferroni, *La scuola sospesa*, Torino 1997; L. Russo, *Segmenti e bastoncini. Dove sta andando la scuola?* Milano 1998; F. Polacco, *La cultura a picco*, Padova 1998, Antonio La Penna, *Sulla scuola*, Bari-Roma 1999, Massimo Bontempelli, *L'agonia della scuola italiana*, Pistoia 2000), in articoli di periodici dediti all'analisi della vita nella scuola e di riviste quali «Punti critici» e «Koiné» (da segnalare in particolare i contributi di Massimo Bontempelli e Giovanni Stelli). Tali critiche vengono da Stelli così riassunte: il progetto generale di riforma della scuola e i provvedimenti finora adottati dai Ministri comportano un grave abbassamento generale del livello culturale della scuola secondaria superiore realizzato attraverso un livellamento verso il basso dei diversi tipi di scuola con la conseguente scomparsa di fatto (al di là della permanenza del nome) dei licei, ossia di un tipo di scuola secondaria di alto livello, che costituisce la caratteristica più originale e positiva del sistema scolastico italiano e che tradizionalmente è fucina dei migliori quadri professionali. La conferma "teorica" di tale progetto era contenuta, secondo i critici, nei documenti di riflessione pedagogica e didattica prodotti dagli esperti ministeriali (a prescindere dal colore politico dei Ministri della Pubblica Istruzione succedutisi nell'ultimo trentennio) che manifestano in modo chiaro la tendenza alla riduzione, se non alla eliminazione, della dimensione teorica del sapere, considerata "astratta", in favore di una concezione operativa e praticistica della conoscenza.

Nel contempo la tendenza ad accogliere in modo acritico e superficiale la "cultura della multimedialità" porta a identificare semplicisticamente la "modernizzazione" del sistema dell'istruzione con l'introduzione massiccia nella scuola delle tecnologie informatiche e multimediali. Tale introduzione avrebbe il valore di una panacea didattica e sarebbe giustificata anche teoricamente in nome della "pari dignità" di tutte le forme di sapere, per cui un sapere veicolato da immagini, come quello che caratterizza la multimedialità, avrebbe lo stesso valore del tradizionale sapere verbale (orale e scritto). Con questa impostazione – che percorre tutti i tentativi di riforme a prescindere dal colore delle forze politiche che se ne fanno portatrici – la scuola sta perdendo la sua funzione tradizionale volta a trasmettere alle nuove generazioni una cultura intesa come strumento che consenta di dotarsi di una visione del mondo fornita di senso e di orientarsi nei confronti delle sollecitazioni provenienti dall'economia e dalla società. Come Lucio Russo sostiene con solide argomentazioni, la nuova scuola progettata dai "riformatori" di ogni specie si configura come un generico centro di socializzazione, in cui l'acquisizione dei saperi, subalterno rispetto all'obiettivo generico della socializzazione, è destinato a ridursi all'apprendimento di una serie di "istruzioni per l'uso" e il giovane viene educato ad essere, in definitiva, un buon consumatore.

Nelle analisi più accorte di studiosi della storia della scuola italiana si nota come la riforma in atto, al di là dei differenti quadri ideologici di riferimento dei Ministeri che si succedono l'uno all'altro, spinga verso una "modernizzazione" attraverso la quale l'organizzazione dell'istituzione scolastica si dovrebbe avvicinare a quella di un'azienda, con conseguente assunzione di funzioni manageriali da parte dei presidi, ovvero dei dirigenti scolastici. Alla parola d'ordine della "managerialità" si è associato un altro termine miracolistico, cui sono attribuiti poteri di risanamento dai molti mali che affliggono la scuola italiana: "autonomia". L'autonomia consiste di fatto in un disgregazione dei livelli centrali, che ancora garantiscono un minimo di omogeneità alla formazione culturale dei cittadini italiani indipendentemente dalla zona di residenza. L'autonomia implica infatti discrezionalità nella utilizzazione di forze economiche locali

e di capacità tecnologiche territoriali: tutto questo aggraverà le differenze tra scuole che potranno attingere risorse finanziarie da una società civile ricca ed economicamente agguerrita, e scuole situate in aree depresse. Il preside-manager, più che avere capacità di organizzazione didattica, dovrebbe essere una sorta di esperto in pubbliche relazioni, capace di attirare sostegni finanziari.

Soprattutto l'autonomia eccessiva nelle programmazioni didattiche e, di conseguenza, nei criteri di valutazione, tenderà a creare forti differenze nella preparazione di base di giovani residenti in aree diverse del territorio nazionale. Ancor maggiori discrepanze, fino, in alcuni casi, al dilagare dell'arbitrio e del malcostume, si potranno verificare con un'accentuazione dell'autonomia delle scuole private. Va tenuto infatti presente che queste non consistono solo in scuole confessionali, spesso di buon livello e comunque animate da finalità ideali, ma anche in scuole mosse dal solo fine del lucro, dove la stessa funzione dell'insegnante è avvilita e il cui scopo è soltanto quello di fabbricare diplomi con corrispondente accumulo di profitti.

Come ha messo acutamente in rilievo Massimo Bontempelli, un sistema scolastico può svolgere funzioni educative solo se ruota intorno a un "asse culturale" inteso come un principio generale del sapere, un orizzonte unitario di riferimento per le conoscenze e i valori che l'istituzione scolastica si propone di trasmettere alle nuove generazioni. La riforma predisposta nel 1859 dal ministro dello Stato sabauda Gabrio Casati, estesa dopo l'Unità al nuovo Regno d'Italia, costituì l'architettura del sistema educativo pubblico dello Stato unitario, che fu fondato sull'insegnamento linguistico: l'asse culturale basato su italiano e latino doveva servire a formare la nazione attraverso il radicamento della sua lingua e dei valori espressi nella sua letteratura e a creare una classe dirigente caratterizzata dal possesso di un linguaggio colto, comune veicolo di virtù civili. Alla crisi della scuola di fine Ottocento - inizi del Novecento, dovuta anche all'influenza deteriorante della cultura positivista, reagirono - rileva Bontempelli - vigorose pattuglie di insegnanti liceali di grande cultura (da Armando Carlini ad Adolfo Omodeo, da Umberto Cosmo a Giovanni Gentile) le cui istanze confluirono nella riforma del 1923. La riforma Gentile, preceduta da un lungo dibattito confluito, nel 1920-21, nel disegno di riforma preparato da Benedetto Croce, faceva ruotare il sistema educativo nazionale su un nuovo asse culturale rappresentato dalla filosofia non tanto come disciplina insegnata nei licei, ma soprattutto come momento di riflessione in grado di ordinare gerarchicamente i vari livelli del sistema educativo e le varie discipline, finalizzandoli tra l'altro alla creazione di una classe dirigente dotata di capacità di sintesi e in grado di compiere scelte consapevoli nei diversi ambiti di una società divenuta complessa.

Rispetto alla progettualità di Casati e di Gentile, fondata su precisi assi culturali, la riforma portata avanti, ora in maniera strisciante, ora al galoppo, dai vari Ministri della Pubblica Istruzione degli ultimi tre decenni e dai loro *staff* di pedagogisti, sociologi, sindacalisti, esperti e "saggi", si caratterizza per incoerenza e mancanza di fondamenti teorici seri, per l'assenza di ricognizione dei bisogni educativi reali, con la grave conseguenza di sganciare la scuola dagli aspetti migliori della tradizione, senza delineare prospettive più avanzate, anzi cedendo all'atomizzazione indotta dal mercato, all'aziendalizzazione dell'istituzione scolastica, che è a rischio ormai di una ulteriore e irreversibile disgregazione.

Il modello di scuola-azienda proposto dalla presunta modernizzazione è subordinato a una visione del mondo asfittica, di tipo utilitaristico, in cui la formazione è soffocata da uno stretto asservimento a finalità esclusivamente pratiche. Niente è più lontano dalla "scuola" nel senso originario del termine. *Scholé* in greco equivale infatti al vocabolo latino *otium* e sta a designare il libero esercizio di attività che favoriscono la crescita della personalità, la coltivazione del-

l'intelligenza, della sensibilità, della creatività in maniera totalmente svincolata da qualsiasi finalità pratica.

Asservire la scuola a finalità pratiche significa negarne l'essenza e quindi sopprimerla. Ed è quanto già sta avvenendo a causa del malinteso per il quale buona parte del corpo insegnante si sente demotivato: la scuola non preparerebbe al mondo del lavoro, a inserimenti nell'ambito produttivo. Ma il compito principale della scuola è un altro, cioè quello di realizzare un primario diritto di ogni individuo che nasca in una società evoluta: nella fase della vita in cui il suo intelletto e il suo animo sono ancora plasmabili, nella fase della vita in cui le soffocanti esigenze della sopravvivenza e le stringenti dinamiche del mondo del lavoro non hanno ancora il sopravvento, l'individuo deve poter coltivare ciò che è specificamente umano, l'intelligenza, la curiosità, il senso della meraviglia, l'accumulo di esperienze, continuamente diverse, che arricchiscono la sensibilità e fanno crescere la personalità. Prima di essere immesso nella *routine* del mondo produttivo, prima di essere appesantito da responsabilità familiari e sociali, l'adolescente, il giovane hanno il diritto di acquisire tutto il patrimonio delle più importanti esperienze scientifiche, filosofiche, letterarie, artistiche che l'umanità abbia prodotto nel suo corso. Prima che la sua mente si irrigidisca, o addirittura, come oggi avviene, si ottunda, il cittadino ha diritto di acquisire attraverso la scuola la capacità di esprimersi con precisione e versatilità nella propria lingua, con chiarezza in una o due lingue straniere, di acquisire il rigore logico che viene dallo studio della matematica, le capacità critiche che nascono dall'incontro con la filosofia, la coscienza delle vicissitudini storiche del cammino umano, l'affinamento della sensibilità attraverso il contatto con le letterature classiche e con la grande arte, e così via. Il cittadino del terzo millennio, che sarà sempre più bombardato da quantità prima impensabili di informazioni, dovrà prima di tutto essere in grado di discriminare tra le informazioni, e tra gli stimoli che ne derivano, in base a parametri critici, in base a una articolata personalità, che la scuola potrà formare solo se resterà fedele al suo compito di "coltivare" i giovani germogli, cioè di trasfondere contenuti culturali.

Compito della scuola non è quello di preparare all'attività pratica. Questo spetta invece all'università per il mondo delle professioni, e all'apprendistato tecnico per tutte le altre mansioni produttive e amministrative. È ormai ben noto che il mercato del lavoro su cui si immetteranno i giovani della prossima generazione implicherà continui adeguamenti delle attitudini lavorative nel corso della loro vita, a causa del sempre più rapido rinnovamento tecnologico. È quindi controproducente che la scuola fornisca preparazioni professionali e tecniche, che ciascuno dovrà aggiornare più volte in pochi decenni. Al contrario, alla scuola spetta il compito di formare ingegni flessibili, capaci di riadattamento, personalità vigili e attente ai messaggi del mondo esterno. Chi vuol legare troppo strettamente scuola e mondo del lavoro si illude di essere un "modernizzatore", mentre in realtà non è al passo con i tempi.

Siamo oggi di fronte a una grave crisi generale dei sistemi educativi, di cui il caso italiano costituisce soltanto un aspetto particolare, pur dotato di suoi specifici caratteri. Dappertutto si avverte la mancanza di un valido sistema educativo, l'inesistenza di una vera *paideia*, di una visione chiara dei fini della formazione dell'uomo, il che è spia evidente di una profonda crisi di civiltà, al di là delle appariscenti conquiste della tecnica. Un grande progetto pedagogico può infatti solo essere figlio di una grande filosofia, di una articolata visione dei destini umani, e questa manca nella nostra epoca, caratterizzata dal trionfo dell'irrazionalismo nelle sue varie forme. Tutte le società industriali avanzate si trovano in imbarazzo di fronte al decisivo compito di educare le nuove generazioni, di trasmettere ai giovani un patrimonio di conoscenze e di atteggiamenti che consenta loro di trovare una stabile identità, con ampie capacità di orientamento critico nella realtà. Fino alla rivoluzione industriale – rilevava Eric Weil – l'influenza della famiglia,

della religione, della tradizione locale, della vita nelle piccole comunità è stata sufficiente «a mettere fanciulli e giovani in rapporto diretto e vivente con la vita», ma oggi tali fattori di educazione, e quindi di incivilimento, non risultano più sufficienti, né ad essi riesce a supplire la scuola, impari rispetto al compito di rendere pienamente partecipi del patrimonio culturale della comunità coloro che saranno un giorno chiamati a costituirla e ad ampliarne gli orizzonti già raggiunti di civiltà. Anche in mancanza di una visione del mondo e dell'uomo adeguata ai livelli di complessità della realtà contemporanea, si può però senz'altro indicare come obiettivo primario del sistema scolastico non quello di formare specialisti (il che ormai non è più richiesto neppure dal mondo dell'industria, soggetto a frequenti rinnovamenti tecnologici che, come si è detto, esigono piuttosto mentalità elastiche che rigide competenze specialistiche), bensì individui forniti di capacità dialettiche in grado di distinguere il vero dal falso, l'apparenza dalla realtà, di evitare tanto le generalizzazioni affrettate quanto un facile relativismo.

Come Cartesio, in attesa di rifondare su basi completamente nuove e critiche tutto il sapere e l'agire dell'uomo, sosteneva che ci si dovesse temporaneamente dare una morale provvisoria, di cui il rispetto della tradizione era uno dei cardini, così oggi, per superare la crisi della formazione scolastica, bisognerà riprendere e perseguire alcuni semplici obiettivi, enunciati più volte e mai realizzati appieno: la scuola deve sviluppare nei giovani la capacità di pensare rettamente, di trarre cioè conclusioni ragionevoli da premesse date, di distinguere con sicurezza le conoscenze certe dalle opinioni infondate, di esprimersi in maniera chiara, consequenziale e logica, sia per iscritto sia verbalmente, di giudicare con pertinenza e fondatezza i fenomeni storici, estetici, ecc., di discernere con ragionevolezza fra le varie esperienze che il mondo propone agli individui, di identificare i valori nelle varie sfere della vita. Una visione angusta dei fini della formazione scolastica, ispirata a un piatto utilitarismo, tende, come si è detto, a collegare strettamente le scelte della scuola al mondo del lavoro, alle prospettive professionali. Oggi più che mai invece la scuola deve proporsi un fine formativo generale: lo sviluppo impetuoso dell'automazione e l'allungarsi della durata media della vita nei paesi avanzati spingono verso una riduzione del tempo della propria esistenza che dev'essere dedicato al lavoro. La scuola dovrà dunque prefiggersi di sviluppare nel delicato periodo di plasmabilità degli individui, l'adolescenza, attitudini e capacità in grado di estendere la loro influenza oltre la sfera lavorativa e professionale, di prolungare i loro effetti per l'intero arco dell'esistenza, fornendo ai cittadini strumenti critici che consentano loro di conferire contenuto, valore e dignità al tempo "libero" e di reagire alle massicce tendenze della società dei consumi a invadere e "colonizzare" questa sfera.

Una svolta di vero rinnovamento della scuola italiana non potrà consistere nell'assunzione di atteggiamenti manageriali da parte dei dirigenti scolastici, e nella diffusione dell'informatica. Non si tratta di introdurre metodi di gestione e strumenti tecnici: questi sono soltanto elementi esteriori, in parte utili, ma che niente hanno a che vedere con le finalità ultime del sistema scolastico. Non si tratta di introdurre nuovi mezzi tecnici, bensì di perseguire meglio, con più convinzione e fino in fondo le finalità pedagogiche già presenti nella nostra tradizione. A questa tradizione bisognerà riferirsi per riannodarsi ad essa, per continuare a svolgerla e migliorarla. Non si tratterà di disperdersi inseguendo presunte novità, che quasi sempre si rivelano effimere, bensì di concentrarsi intorno a decisive linee programmatiche, che permettano di sviluppare una vera coscienza critica e una mentalità umanistica nel senso di Terenzio e Cicerone: «Sono uomo, e non reputo estraneo a me niente di umano». Sono auspicabili differenziazioni e arricchimenti locali e personali del bagaglio culturale, ma soltanto dopo che sia stata decisamente garantita l'acquisizione del bagaglio "normale" che un cittadino italiano di oggi deve portare come elemento costitutivo della sua personalità per essere un degno cittadino dell'Italia e del

mondo. Lo Stato – suprema manifestazione storica della vita organizzata del popolo – considerato il patrimonio storico del Paese e l'accumulo di conoscenze scientifiche dell'umanità, deve identificare quali sono le conoscenze "normali", decisive, che un membro della comunità nazionale deve possedere per divenire pienamente consapevole di sé e del mondo.

Al centro del patrimonio di conoscenze essenziali sono da porre i classici: portare la vita nella scuola non significa portare in essa la banalità quotidiana o le miserie di tutti i giorni, che tra l'altro già vengono proposte in maniera ossessiva dai mezzi di comunicazione di massa, bensì portare in essa, far circolare, discutere, assimilare criticamente i classici, le opere prodotte da chi più a fondo ha slanciato lo sguardo nella condizione umana. Quella che trasmettono i classici è linfa vitale ben più vivificatrice dell'accozzaglia di informazioni provenienti dal "mondo che ci circonda", che non hanno alcun valore formativo e non offrono alcuna chiave di comprensione della realtà. I classici sono la realtà della "scuola di cultura", sono essi a gettare i semi che, adeguatamente coltivati, portano alla crescita della personalità. E la scuola appunto deve essere "scuola di cultura" in quanto coltivatrice delle menti e dei cuori dei giovani. La vera scuola moderna è la scuola dei classici. Avere una personalità significa avere una identità ricca, variegata, aperta al più ampio spettro di esperienze umane significative. L'identità però è tale in quanto consapevole della sua specificità. La scuola pertanto dovrà dare prima di tutto il senso dell'identità italiana, ricollegandosi alla tradizione risorgimentale, al pensiero filosofico del Risorgimento che si riappropria di tutta la grande filosofia europea a sua volta sviluppo del pensiero filosofico italiano dell'età moderna.

Solo a partire da questa identità i giovani potranno confrontarsi con la diversità delle culture con cui sempre più strettamente siamo in contatto: solo sulla base di una chiara coscienza della propria identità l'incontro con l'alterità è reciprocamente fecondo. Il mondo del futuro prossimo vedrà una sempre maggiore integrazione della realtà italiana con altri valori e modelli, sia occidentali, sia di civiltà più lontane. Proprio per questo la formazione del professionista come quella del tecnico, dell'operaio o dell'impegnato dovrà prevedere una capacità di confrontarsi con "tutto ciò che è umano" a partire dalla propria specifica umanità, che è pur sempre storicamente determinata. Per questo sarà decisivo che chi raggiunge le soglie della maturità, dell'ingresso nel mondo adulto, posseda tutto il bagaglio essenziale prodotto dalla civiltà specificamente italiana nel corso dei secoli. Ma la civiltà italiana è figlia di quella latina e di quella greca: il mondo classico pertanto dovrà essere riproposto al centro della formazione anche nel prossimo futuro, l'anima del mondo classico dovrà vivere nei giovani come prima stratificazione tuttora feconda della personalità di un uomo completo. E l'anima della cultura classica si può attingere soltanto con lo studio delle lingue e delle letterature antiche, non col surrogato informativo proposto da affrettate riforme. Quando si vede come compito dell'insegnamento scolastico quello di fornire capacità di comprensione della vita moderna non bisogna dunque pensare a un criterio di attualizzazione a tutti i costi, che costituisce soltanto lo sterile estremo opposto del sapere rinchiuso in una "turrus eburnea": va sempre ricordato che non si può conoscere in maniera adeguata il presente se non in relazione al suo essere diventato tale attraverso un processo storico. Il retaggio di un antico pensiero è spesso più decisivo per la comprensione della situazione presente di più recenti analisi diventate di moda. Non conoscere e non prendere a cuore la storia significa spesso predisporre a ripeterne gli errori. A questo pericolo dove, se non nell'istituzione scolastica, si può trovare rimedio?

È un'istruzione fondata sulla dimensione storica quella che deve soddisfare quest'esigenza, sia pur, naturalmente, una dimensione storica che non venga ridotta al racconto degli eventi, magari in forma semplicemente visiva, iconografica e "multimediale", come prevedono i sedi-

centi “riformatori”, ma che abbia di mira l’affinamento delle conoscenze e della sensibilità per le strutture e le leggi del divenire storico. D’altra parte è proprio la formazione storica quella che può meglio garantire l’acquisizione di un reale senso critico. L’esercizio della critica non può essere immediato: esso richiede prima di tutto la conoscenza di ciò che va criticato e dei criteri della critica stessa, cioè dei “filtri” concettuali al cui vaglio deve essere passata la realtà se non si vuol ridurre la critica alla semplice e velleitaria esposizione di proprie idee arbitrarie, destituite di fondamento, come tendono a fare la didattica e la stessa strutturazione degli esami “riformati”. Altrimenti nei giovani si sviluppano tendenze nichilistiche e distruttive, con un esito tragico. Solo la dimensione storica, la riflessione sulle esperienze passate dell’umanità, la conoscenza delle leggi rigorose del divenire in ogni campo, della natura come della cultura, forniscono un reale atteggiamento critico. Per l’acquisizione di una solida capacità di orientamento nel mondo contemporaneo, nella realtà di oggi, come per lo sviluppo di fondate capacità di critica di questa realtà, la dimensione storica appare dunque come decisiva. Al fianco di questa si devono collocare il rigore logico, l’architettonica armonia del ragionamento, la consequenzialità, che vengono acquisiti mediante lo studio della matematica e delle scienze naturali: almeno il teorema di Pitagora non può certo essere subordinato alla mentalità del “secondo me”, del “per come la vedo io ...”.

Eppure, mentre il rigore tutela il valore formativo delle scienze naturali, nel campo delle discipline umanistiche e di quelle storico-sociologiche invece la concezione corrente tende a un allarmante soggettivismo, a una sorta di didattica del *laisser-faire*. Oggettività e rigore vengono confinati al più nelle scienze esatte e naturali, mentre le discipline umanistiche vengono abbandonate alla pratica dello scambio di opinioni e delle preferenze soggettive. Questo tipo di concezione che relega nell’ambito della soggettività le discipline umanistiche fa sì che “le domande ultime” circa la realtà vengano sempre più poste in ambito scientifico e tecnico, un ambito da cui risposte decisive non possono emergere. Ne deriva d’altra parte il pericolo che fondamenti irrinunciabili del vivere civile moderno e della vita dello Stato, come i concetti stessi di diritti umani, di Stato di diritto, di democrazia, di doveri sociali, vengano visti come privi di ogni validità oggettiva, come arbitrari.

Il compito decisivo di ogni età è quello di impadronirsi della scienza già esistente, per raccoglierne i frutti e portarla a un nuovo, più alto grado di maturazione, a frutti ancora più copiosi. Il pensiero di una determinata epoca non può essere adeguato ai problemi e alla complessità dell’epoca stessa se non fa tesoro delle conquiste umane del passato, del migliore passato, se non le trasforma in propria carne e sangue, se, a partire, dalle grandi acquisizioni del passato, non si mette in cammino verso nuovi, più avanzati traguardi. «Nello spirito dell’antichità per il futuro dell’umanità», come amava ripetere Konrad Gaiser, grande e benemerito studioso di Platone. Veramente, come aveva affermato Bernardo di Chartres e come ripetevano gli umanisti italiani, «siamo nani sulle spalle di giganti». E questi giganti non sono altro che i classici, le opere di coloro che hanno posto le pietre angolari nella costruzione dell’edificio della civiltà, le opere che il passato stesso ci ha tramandato, dopo averle passate al suo ineluttabile vaglio. È per questo che i giovani devono misurarsi con i classici, è per questo che l’Istituto Italiano per gli Studi Filosofici insiste, sin dalla sua fondazione, nel confronto, nella diffusione, nel recupero, nella discussione dei classici e non si lascia condizionare dall’opposta e dominante tendenza: quella alle mode culturali, più o meno effimere, frutto di un pensiero che rinuncia a se stesso e di una cultura che ripiega e indietreggia rispetto ai propri compiti di impegno civile. D’altra parte, la crisi della nostra epoca è soprattutto una crisi di memoria. Si dimentica tutto, si è spinti a dimenticare tutto, con la conseguenza della sensazione di dover sempre iniziare dac-

capo, una sensazione che genera nei giovani presunzione, e, subito dopo, congiunti con questa, disillusione e abbandono. Nel *Libro del sapiente* di Charles De Bovelles, curato in edizione italiana da Eugenio Garin, viene illuminata la stretta connessione fra il sapere e la memoria: solo il sapiente è davvero uomo, perché solo egli è capace di unificare tutto l'universo nella propria mente, ma questa consapevolezza del mondo gli sarebbe impossibile senza l'apporto decisivo della memoria. È grazie alla memoria che il "sapiente" può svolgere la funzione d'incivilimento; privo di memoria, l'"intellettuale" di oggi è sterile, e quindi neppure può essere chiamato "sapiente". Ma il passato e la memoria non devono sussistere in quanto tali, in quanto cioè morti. Con Benedetto Croce si deve ripetere che ogni storia è storia contemporanea, in quanto aiuto alla chiarificazione dei problemi che nell'oggi inquietano l'uomo d'azione.

Oggi l'illusione di vivere ancora in un'età di progresso, di avanzamento della condizione umana, è sostanzialmente legata, almeno nella visione che il senso comune ha del mondo contemporaneo, alla scienza e ai suoi impetuosi sviluppi. Eppure questi sviluppi rimangono frammentari e non decisivi per la condizione umana (che infatti non è mai stata così globalmente in pericolo come oggi e quindi in fondo non è stata mai tanto miserabile quanto lo è oggi) fino a quando la scienza non assuma consapevolezza dei propri fondamenti e delle proprie finalità, fino a quando cioè non pervenga alla consapevolezza filosofica. Anche per la nuova generazione la filosofia è dunque un crocevia decisivo nel quale le strade del futuro si incrociano, e non certo un lusso dello spirito.

La scuola dovrà offrire ai giovani la possibilità di un orientamento critico permanente, la capacità di allargare di continuo gli orizzonti delle loro esistenze, la forza di reagire a ogni angustia. La scuola dovrà trasmettere l'arte di pensare, di confrontare, di innovare, di risolvere problemi, di interagire con gli altri. A questo scopo ogni specialismo precoce e ogni tecnicismo devono essere banditi e i giovani vanno orientati ad attingere al patrimonio umanistico quella vichiana "prudencia", quella saggezza pratica che è capacità di orientamento nelle piccole e grandi vicende umane. A questo scopo programmi e libri di testo devono essere "limitati, semplici, essenziali" come già Antonio Banfi suggeriva nel 1946, pieno di speranze per la scuola nuova che auspicava per l'Italia rinnovata del dopoguerra; una scuola che non pretendesse di insegnare tutto, ma che si impegnasse a dare "i mezzi del sapere" e a costruirne nei giovani l'elementare struttura, una scuola che insegnasse prima di tutto «l'uso critico della ragione a diretto contatto con l'esperienza», una scuola che sapesse realizzare «quell'umanesimo concreto, fattivo, scientifico e storico che dev'essere il nuovo principio della civiltà italiana [...], umanesimo che è coscienza della storia perché è suo dominio».

La coscienza storica e la coscienza scientifica, che si concretizzano nella responsabilità politica e nella capacità tecnica, sono la base della cultura e della civiltà moderne. Esse devono dunque costituire anche la base di una educazione scolastica tesa al compito etico di formare uomini che vedano il mondo non come il luogo della fruizione o del destino, bensì fichtianamente come «il materiale del dovere reso accessibile ai sensi», come scenario della loro opera, del loro fattivo lavoro di autoperfezionamento. Acquisire il senso concreto di un compito di perfezionamento dell'umano, di un ampliamento degli orizzonti umani, compito che ci connette alle generazioni che ci hanno preceduto, acquisire cioè senso storico, acquisire identità è quanto la scuola deve promuovere nei giovani per difendere e incrementare la civiltà oggi vacillante sotto l'incalzare di gravi minacce e minata dall'istupidimento collettivo favorito dai mezzi di comunicazione di massa.

MILENA CUCCURULLO

## LA SCUOLA E IL SENSO DELLO STATO

L'affarista dirà che in confronto al guadagnare il piacere di ricevere onori o quello di apprendere non valgono niente, a meno che uno di questi renda denaro.

Platone, *Repubblica*, XI, 581d

### *Premessa*

Qual è il vero fine delle lettere e delle scienze? È questa la domanda che Antonio Genovesi, detentore a Napoli, dal 1754 della prima cattedra di “commercio e meccanica”, cioè di economia politica, in Europa, si pone in uno dei suoi discorsi intorno ai problemi economici. La risposta è che esse, le lettere e le scienze, sono la principale fonte della felicità e dell'utilità pubblica, poiché non solo soccorrono i bisogni necessari della vita umana ma promuovono l'incivilimento di tutta la nazione, costituiscono cioè quell'*armatura* contro la barbarie che solo la sapienza può innalzare. «E poiché l'industria è cieca senza le buone conoscenze che perfezionano le arti, e le buone conoscenze sono inseparabili dal lume delle lettere accrescitrici ed emendatrici della ragione», sostiene Genovesi, «è cosa difficilissima, se non impossibile, che una nazione possa essere industriosa, e perciò ricca, grande e possente, senza il lume delle menti umane: tutti i suoi moti saranno delle forze brutali, atte più a far gran rumore che a produrre gran vantaggio»<sup>1</sup>. La scuola, per il Genovesi, è la “torre di vigilanza” sulla salute di tutta la *polis*, come avrebbe detto Platone; essa è il campo in cui si coltiva il sommo bene per la nazione nella sua interezza e non per un gruppo soltanto o per pochi individui: «non abbiamo fondato la città avendo di mira lo scopo che un solo gruppo della nostra popolazione diventasse straordinariamente felice, bensì che lo fosse quanto più possibile la città intera»<sup>2</sup>. Circa quindici anni prima che la Rivoluzione francese creasse la scuola pubblica per la formazione del *citoyen*, il Genovesi esortava principi, sovrani e uomini di lettere ad estendere l'istruzione a tutti, fino alla classe dei contadini, perché, seppure va riconosciuto il grande progresso fatto dall'umanità, non ci si è ancora liberati da «un certo lezzo dell'antica barbarie»: «non può dirsi che la ragione sia in una nazione giunta alla sua maturità [...]. La ragione non è utile se non quando è divenuta pratica e realtà, né ella divien tale se non quando tutta si è diffusa nel costume e nelle arti che noi l'adoperiamo come nostra sovrana regola, quasi senza accorgercene. [...] Sacrifichiamo una volta la seduttrice e vana gloria dell'astratta speculazione al giusto desiderio della parte più grande degli uomini [...]. Dio ha fatto a tutti il divin dono della ragione perché intendiamo che il vero sapere non è di sí gelosa natura che voglia esser di pochi. Comuniciamoci un poco più agli ignoranti [...]. Io ardisco dire esserci pochi paesi in tutta la

<sup>1</sup> “Discorso sopra il vero fine delle lettere e delle scienze”, in A. Genovesi, *Scritti economici*, a cura di M. L. Perna, Istituto Italiano per gli Studi Filosofici, Napoli 1984, p. 32.

<sup>2</sup> Platone, *Repubblica*, IV, 420b.

Terra nei quali le scienze, quandoché lor piaccia di discendere dalla loro inaccessibile altezza e comunicarsi un poco ai contadini e agli artisti [artigiani], possano una maggiore e piú soda ricchezza e grandezza produrre, quanto sono le fortunate province di questo Regno»<sup>3</sup>. Il progresso civile, la diffusione della cultura fino agli strati piú umili della popolazione, sono il fine cui lo Stato deve tendere con tutte le sue forze, l'unico baluardo che possa mettere il paese al riparo dal decadimento e dalla rovina; in questo senso il Genovesi afferma nelle *Lezioni di commercio* che «la coltura degl'ingegni e delle sode scienze è inseparabile dalla vera grandezza e felicità dello Stato». Con lo stesso spirito fu istituito dopo l'unità d'Italia il ministero della Pubblica Istruzione, guidato da Francesco De Sanctis, con lo scopo di liberare la cultura dal vecchiume provinciale feudale e dal dogmatismo religioso, come dimostrò l'episodio della cacciata dei gesuiti dal liceo Vittorio Emanuele di Napoli, dove Giuseppe Garibaldi fondò il primo liceo laico d'Italia. Lo sforzo degli uomini del Risorgimento per la creazione della scuola pubblica era teso all'immane compito di formare una classe dirigente unitaria, al Nord come nel Mezzogiorno, all'altezza del compito di guidare il giovane e fragile Stato italiano e di conservarne l'indipendenza e la libertà, compito troppo gravoso perché potesse essere adempiuto nel corso di una generazione.

A questo problema dedica significativa parte della sua opera Antonio Gramsci. Egli riflette soprattutto sul senso e sulle fondamenta della formazione dell'uomo, declinando criticamente l'idea della cultura «come sapere enciclopedico, in cui l'uomo non è visto se non sotto forma di recipiente da empire e stivare di dati empirici, di fatti bruti e sconnessi che egli poi dovrà casellare nel suo cervello come nelle colonne di un dizionario per poter poi in ogni occasione rispondere ai vari stimoli del mondo esterno»<sup>4</sup>. Al contrario, per Gramsci la vera cultura è formazione dell'uomo, come elemento di una piú grande comunità di uomini, non come individuo isolato che lotta per la sua sola esistenza; la cultura «è organizzazione, disciplina del proprio io interiore, è presa di possesso della propria personalità, è conquista di coscienza superiore, per la quale si riesce a comprendere il proprio valore storico, la propria funzione nella vita, i propri diritti e i propri doveri». La scuola di Stato ha il compito, quindi, di preparare le nuove generazioni non solo all'esercizio delle facoltà creative, ma anche e soprattutto alla consapevolezza e all'esercizio della propria funzione storica di classe dirigente, alla comprensione del proprio tempo attraverso la condivisione e la collocazione all'interno di una storia scientifica e culturale comune, quale base dell'azione trasformatrice del presente. Veniamo, così, al rapporto tra formazione culturale e formazione politica, per cui la scuola e i gradi piú alti dell'istruzione costituiscono la via maestra per l'acquisizione di un sano sentimento pubblico, per l'apprendimento dell'idea della politica come consapevolezza dei problemi del paese e scienza dell'interesse generale, e non come *ring* su cui si combatte a colpi bassi per l'affermazione del proprio interesse egoistico, che sia individuale o di partito, a scapito di quello collettivo. Già negli anni Dieci del Novecento, Benedetto Croce registrava un'allarmante decadenza del sentimento dell'unità sociale: «gli individui non si sentono piú legati a un gran tutto, parte di un gran tutto, sottomessi a questo, cooperanti in esso, attingenti il loro valore dal lavoro che compiono nel tutto. La buona individualità, che si afferma in questo legame, ha ceduto il posto alla cattiva individualità che crede di affermarsi piú energicamente rompendo il legame e pompeggiando per sé stessa»<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> *Ibidem*, pp. 24-26.

<sup>4</sup> "Socialismo e cultura", in A. Gramsci, *Scritti scelti*, a cura di M. Gervasoni, Rizzoli, Milano 2007, p. 43.

<sup>5</sup> "Fede e programmi" in B. Croce, *Cultura e vita morale*, Bibliopolis, Napoli 1993, pp. 159-160.

L'orizzonte dell'educazione pubblica e della scuola di Stato subí un pericoloso oscuramento durante le due guerre mondiali, perdendo di prestigio agli occhi dell'opinione pubblica soprattutto a causa del fascismo, che fece delle istituzioni della formazione, dalla scuola elementare fino agli enti di ricerca, bastioni della propaganda di regime, stravolgendo completamente la funzione educativa dello Stato. Nel secondo Dopoguerra si fece il possibile per ridare lustro alla scuola pubblica, in primo luogo dandole un ruolo centrale nella Costituzione, ponendola dunque a fondamento dell'ordinamento democratico della Repubblica; nondimeno, potremmo dire, riprendendo il Genovesi, non ci siamo ancora liberati "da un certo lezzo di quell'antica barbarie".

La classe dirigente italiana degli ultimi decenni ha imboccato una strada palesemente sbagliata su cui ha smarrito quella "cultura della cultura" che, come è stato scritto sulla stampa nazionale, consiste nella consapevolezza della funzione sociale insostituibile della scuola, delle arti, della ricerca, in generale delle scienze e delle lettere<sup>6</sup>. La lezione del Genovesi, del de Sanctis, di Antonio Gramsci, di Benedetto Croce e di tanti altri autori, è stata abbandonata anch'essa sul ciglio di quella strada, ma se si vuole evitare di procedere alla cieca, rischiando di incorrere in un enorme precipizio, bisogna ritornare in fretta su quei passi, o almeno, come recitava il titolo di un testo del grande economista Paolo Sylos Labini, "tornare ai classici".

### *Sui principi della proposta di legge Aprea*

La principale linea direttiva che, nel settore della formazione, è stata seguita dalla classe politica italiana negli ultimi quindici anni, è stata quella di sottrarre allo Stato, cioè al piú alto livello dell'azione pubblica, il suo principale mezzo di emancipazione culturale e civile, attraverso un processo di decentramento delle funzioni in materia di sistema scolastico avviato dalla fine degli anni Novanta.

In questo quadro rientra la proposta di legge n. 953, presentata alla Camera dei deputati il 12 maggio 2008 per iniziativa dell'onorevole Valentina Aprea, presidente della Commissione cultura della Camera. Si tratta di un provvedimento legislativo che ha l'aspirazione di portare a termine il progetto di "regionalizzazione" della scuola. Nella relazione di presentazione del progetto di legge<sup>7</sup>, si dice che questo genere di "riforma" della gestione del sistema scolastico «ha origine nella XV Legislatura allorquando il Ministro Fioroni, da Caserta, dove il Governo Prodi era riunito per rilanciare la propria azione programmatica, nel febbraio 2007, annunciò che avrebbe proposto, di lí a breve, l'introduzione negli istituti scolastici dei Consigli di Amministrazione aperti alle imprese; la possibilità per le scuole di trasformarsi in Fondazioni; la modifica del sistema di finanziamento alle scuole attraverso erogazioni liberali; modalità di coinvolgimento degli istituti nel reclutamento dei docenti, lo sviluppo professionale, ovvero le carriere, per i docenti in servizio».

Questa proposta di legge, quindi, viene avanzata dall'attuale maggioranza nella piena fiducia dell'appoggio dell'opposizione, in quanto naturale e coerente prosecuzione di un percorso di riforma delle istituzioni scolastiche frutto di un «autentico spirito *bipartisan*», come sostiene ancora l'on. Aprea, percorso che, anzi, fu inaugurato proprio dal centrosinistra con il varo

<sup>6</sup> Salvatore Settis, *Cultura, cronache dall'asteroide Italia*, «la Repubblica», 18 febbraio 2010.

<sup>7</sup> Resoconto della VII Commissione Cultura, seduta di giovedì 3 luglio 2008, pubblicato sul sito internet della Camera dei deputati.

della legge n. 59 del 1997, a firma dell'on. Franco Bassanini, sull'autonomia scolastica (art. 21), e piú in generale riguardante la "Delega al governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa". Si dice, infatti, sempre nella relazione sul ddl, che: «La proposta di legge n. 953 si innesta, pertanto, in un'iniziativa piú generale di ammodernamento del sistema educativo coerente con il processo autonomistico, avviato con l'articolo 21 della legge n. 59 del 1997», il quale recita (comma 1): «Ai fini della realizzazione dell'autonomia delle istituzioni scolastiche le funzioni dell'Amministrazione centrale e periferica della pubblica istruzione in materia di gestione del servizio di istruzione [...] sono progressivamente attribuite alle istituzioni scolastiche [...] anche in deroga alle norme vigenti in materia di contabilità dello Stato».

La proposta di legge, sostiene l'on. Aprea, «rappresenta, dunque, una legge generale di principi che rispetta, approfondisce e valorizza le norme sull'autonomia organizzativa della citata legge n. 59 del 1997, di cui realizza veramente la lettera e lo spirito». Proprio con riferimento all'introduzione nelle scuole del consiglio di amministrazione e alla trasformazione in fondazioni private, l'autrice sottolinea che: «il primo aspetto di riforma riguarda la riforma degli organi collegiali. Quest'ultima, anche alla luce della riforma della pubblica amministrazione e dell'autonomia, richiamata, peraltro, nel testo della Parte seconda, Titolo V, della Costituzione e, in particolare, dell'articolo 117, come modificato dalla legge costituzionale n. 3 del 2001, è ormai davvero indifferibile». Lo "spirito" della proposta di legge dell'on. Aprea, dunque, sarebbe lo stesso spirito che ha portato il centrosinistra, ancora nella persona dell'on. Bassanini, a promuovere e realizzare il cosiddetto "federalismo" (noto anche con il nome di "regionalizzazione" o *devolution*) con la legge n. 3 del 2001, e che ha modificato il titolo V, parte seconda, della Costituzione italiana. Tale modifica ha consentito il trasferimento di importanti funzioni amministrative e legislative dallo Stato alle regioni, nonché l'abolizione dei controlli di legittimità sugli atti amministrativi delle regioni stesse. Lo spirito di tutti questi provvedimenti sembra spingere, quindi, ad una lenta ma totale riconversione delle funzioni dello Stato in funzioni delle regioni e, infine, dei privati, con il conseguente ed inevitabile svuotamento dei ministeri e con la redistribuzione del potere pubblico. Il trasferimento delle funzioni amministrative e delle strutture centralizzate ad una pluralità di centri autonomi diffusi sul territorio porta con sé, a nostro parere, il rischio che diventi impossibile garantire il diritto all'uguaglianza tra i cittadini e che si vengano a radicare sul territorio centri di forza privata, detentori arbitrari di diritti e di poteri (legislativo, esecutivo, formativo). Ciò che preme dietro a questi progetti di riforma, infatti, è la negazione di quel processo storico di accentramento delle funzioni amministrative, legislative e di formazione della coscienza collettiva che ci ha tratto fuori dal feudalesimo, e ha gettato le basi dello Stato moderno, e che, nonostante le forti spinte all'indietro degli ultimi decenni, continua a legarci al secolare movimento storico nato con la Rivoluzione francese.

Alla base di questo progetto di riforma ritroviamo la mentalità ritrita del "piú società e meno Stato", diffusasi dagli Stati Uniti e dalla Gran Bretagna in tutta l'Europa a partire dagli anni Ottanta. Nella presentazione del ddl l'on. Aprea osserva, infatti, che «in Italia, individuando le strategie giuste, si potrebbe presto arrivare, come sta avvenendo in Inghilterra, ad avere uno Stato che svolga un'azione piú di guida e di controllo che di gestione. Lo slogan di questo processo potrebbe diventare, anche per noi, quello di Blair: lo Stato *from provider to commissioner*».

Ciò vorrebbe dire che lo Stato non deve considerare la scuola come funzione essenziale alla sua vita, non deve "provvedere", com'è scritto nella Costituzione, a rimuovere gli ostacoli

affinché a tutti i cittadini sia effettivamente garantito il diritto allo studio, che è in una democrazia diritto politico primario. Esso deve semplicemente “commissionare” alle scuole la fornitura del servizio di istruzione, al quale provvederanno le scuole stesse con l’aiuto dei loro *partner* privati. Secondo l’on. Aprea, infatti, l’istruzione è «un’opera da svolgere entro quella società civile e quegli enti pubblici e privati più vicini ai cittadini, che devono essere riconosciuti a pieno diritto come espressione dell’azione pubblica». La scuola diverrebbe, in questo modo, niente altro che un servizio da affidare in concessione ai soggetti, pubblici o privati, che ne chiedano l’appalto, e che ne gestirebbero i finanziamenti, la programmazione e il controllo.

Per avanzare qualche dubbio sulla validità di una simile visione del mondo, basterebbe far notare ai suoi entusiastici sostenitori che questo modello anglo-americano di gestione privata o “autogovernata” del pubblico non è stato foriero di una modernità efficiente e prospera, ma è fallito in maniera clamorosa sotto gli occhi di mezzo mondo, mostrando tutta l’abiezione di cui sono capaci i cosiddetti *manager* quando si occupano delle funzioni pubbliche, strapagati con stipendi d’oro in base al “merito” di saper accumulare per se stessi enormi quantità di denaro nel minor tempo possibile. Una impietosa tragicommedia che ha dato luogo non solo a una recessione economica senza precedenti nella storia dell’umanità, ma alla santificazione del modello europeo dello Stato sociale e a un’invocazione dei grandi colossi del privato per uno Stato *provider* che li togliesse dai guai da loro stessi provocati. Il modello che oggi si impone con urgenza a livello mondiale è quello di una grande spesa pubblica, che provveda a risanare le condizioni di disuguaglianza e di incertezza generate dal sistema di gestione privata dei beni, dei servizi e delle risorse disponibili. Lo hanno dimostrato le politiche di investimento pubblico messe in atto a seguito della crisi economica dalle due più grandi potenze del mondo, Stati Uniti e Cina, indirizzate in primo luogo alla scuola e alla ricerca pubblica. Allo stesso tempo, lo Stato e le nuove classi dirigenti devono tornare a esercitare le funzioni di programmazione e di controllo, e impegnare tutte le loro forze per rimuovere gli ostacoli che si oppongono al governo del diritto pubblico in tutti gli aspetti fondamentali della vita umana.

### *Sui contenuti della proposta di legge Aprea*

La proposta di legge n. 953 titola «Norme per l’autogoverno delle istituzioni scolastiche e la libertà di scelta educativa delle famiglie, nonché per la riforma dello stato giuridico dei docenti» ed è articolata in tre capi. Il capo I esplicita i provvedimenti riguardanti il governo delle istituzioni scolastiche e porta avanti il programma di riforma della gestione del servizio di istruzione previsto dall’articolo 21, comma 1 e comma 15, della legge n. 59 del 1997. La principale modifica dell’attuale assetto gestionale della scuola consisterebbe nel suo «costituirsi in fondazione, con la possibilità di avere *partner* che ne sostengano l’attività, che partecipino ai suoi organi di governo e che contribuiscano a raggiungere gli obiettivi strategici indicati nel piano dell’offerta formativa» (art. 2). In particolare, all’art. 1 comma 6, la pdl 953 prevede che nel governo della scuola la funzione di indirizzo e programmazione sia distinta da quella di gestione e coordinamento. Quest’ultima spetterebbe al dirigente scolastico, mentre per l’esercizio della funzione di indirizzo e programmazione verrebbe introdotto, accanto al collegio dei docenti, il consiglio di amministrazione, organo destinato ad accogliere, oltre a rappresentanti dell’ente fornitore dei locali (comma 1 dell’art. 6), anche «rappresentanti delle realtà culturali, sociali, produttive, professionali e dei servizi» (comma 2 dell’art. 1) che siano interessati a concorrere al governo della scuola in qualità di *partner* o di «esperti esterni scelti

in ambito educativo, tecnico o gestionale» (comma 1 dell'art. 6). In questo modo, ogni scuola andrebbe a differenziare la sua offerta formativa in base alle caratteristiche del suo consiglio di amministrazione, cosa che allontanerebbe sempre di più le scuole le une dalle altre e i livelli stessi di apprendimento degli studenti. Si aggraverebbe, inoltre, il problema della «scomparsa di una cultura condivisa», individuato da tanti studiosi della formazione. Questo sistema, infatti, non prevede alcun piano a favore della acquisizione di comuni «strumenti culturali generali di base», i quali anzi verrebbero sempre più diversificati a seconda del contesto territoriale. «La cultura, come le moderne cucine o i prodotti di una architettura, – osserva Lucio Russo – sarebbe cioè una mera struttura componibile, priva di organicità e di elementi fondanti, ottenibile assemblando elementi autonomi e tra loro indipendenti»<sup>8</sup>.

L'art. 10 prevede l'obbligo per ciascuna istituzione scolastica di costituire «un nucleo di valutazione dell'efficienza, dell'efficacia e della qualità complessiva del servizio scolastico, composto da docenti esperti e da non più di due membri esterni» che vi partecipano dietro corresponsione di un compenso stabilito dal consiglio di amministrazione. Le valutazioni così prodotte servirebbero da «parametro di riferimento per l'elaborazione del piano dell'offerta formativa e del programma annuale delle attività».

Riprendendo il discorso della legge 59/1997 (commi 9 e 16, lettera a dell'art. 21), il capo II, art. 11, della pdl 953 legifera in materia di «autonomia finanziaria delle istituzioni scolastiche e libertà di scelta educativa delle famiglie». Tale articolo prevede che le regioni e le province autonome attribuiscono le risorse finanziarie disponibili alle istituzioni scolastiche «sulla base del criterio principale della “quota capitaria”, individuata in base al numero effettivo degli alunni iscritti» laddove, però, il “costo medio per alunno” non è uguale dovunque, ma è calcolato «in relazione al contesto territoriale, alla tipologia dell'istituto, alle caratteristiche qualitative delle proposte formative, all'esigenza di garantire stabilità nel tempo ai servizi di istruzione e formazione offerti, nonché a criteri di equità e di eccellenza». Non è chiaro in che modo tale norma possa favorire la libertà di scelta educativa delle famiglie, vista l'assenza di una definizione dei criteri che darebbero diritto a beneficiare di maggiori risorse, ma ciò che è più grave è lo spazio che si lascia ad una netta discriminazione nel trattamento degli studenti. Non vi è alcuna norma nella proposta di legge che stia a garanzia del diritto allo studio e di uguali possibilità culturali tra lo studente lombardo e quello campano, tra quello veneto e quello calabrese, e così via. Ancora una volta, quindi, si espone il paese al rischio di ulteriori tensioni e divisioni interne.

Infine, il capo III della proposta di legge definisce le modifiche per quanto riguarda «stato giuridico, modalità di formazione iniziale e reclutamento dei docenti», così come previsto dall'art. 21, comma 8 legge n. 59/1997 relativamente alla flessibilità delle modalità di organizzazione e impiego dei docenti, nonché dal comma 16 dello stesso articolo relativamente all'individuazione di nuove figure professionali del personale docente. In base alla proposta di legge, il docente non sarebbe più un dipendente dello Stato ma un “libero professionista”. Una volta conseguita l'abilitazione all'insegnamento, il docente viene iscritto all'albo regionale ed è tenuto a svolgere, presso l'istituto scolastico al quale è stato assegnato, «un anno di applicazione, attraverso un apposito contratto di inserimento formativo al lavoro [...] cui si applicano le norme vigenti in materia di rapporto di lavoro a tempo determinato» (art. 15, comma 1), quindi, di fatto, un anno di precariato obbligatorio per tutti. Terminato l'anno di applicazione, il docente non entra automaticamente nel mondo della scuola, ma deve sottoporsi ad un'ulte-

<sup>8</sup> Lucio Russo, *La cultura componibile*, Liguori Editore, Napoli 2008, pp. 3-4.

riore valutazione della commissione (commissione di valutazione della scuola) che formula un giudizio e gli attribuisce un punteggio oppure boccia il candidato (art. 15 comma 4). A questo punto l'aspirante docente dovrà ripetere l'anno di applicazione e nel caso dell'ennesima bocciatura rinunciare alla professione. All'art. 17, inoltre, è prevista una progressione di carriera articolata in tre gradi con tre diversi livelli di trattamento economico: docente iniziale, docente ordinario e docente esperto. Per passare dal primo al secondo grado è necessario fare domanda e sottoporsi ad una selezione operata da apposite commissioni (art. 17 comma 7), mentre l'accesso al titolo di docente esperto è regolato dalla partecipazione ad un corso di formazione e al relativo concorso bandito dalle "reti di scuole" (art. 17 comma 8). Per la partecipazione alle decisioni riguardanti il sistema nazionale di istruzione e di formazione, per la rivendicazione dei propri diritti e per disciplinare la professione, è prevista la possibilità per i docenti di formare associazioni di categoria (art. 19) e organismi tecnici rappresentativi (art. 20) a livello nazionale e regionale che si occupino di raccolta dati e formulazione di "proposte e pareri obbligatori".

Infine, per quanto riguarda la disciplina contrattuale dei docenti, l'art. 22 della proposta di legge prevede (comma 2) la soppressione della rappresentanza sindacale unitaria dell'istituzione scolastica e la creazione (comma 1) dell'«area contrattuale della professione docente come articolazione autonoma del comparto scuola». Si tratta della cosiddetta "chiamata diretta" che dovrebbe favorire la "flessibilità" e la "mobilità" del personale docente, già in vigore in alcune scuole settentrionali grazie alle sperimentazioni introdotte da Letizia Moratti. La scuola si avvarrebbe, così, di un rapporto personale con il docente, chiamato tramite un bando redatto dalla scuola stessa e poi ulteriormente selezionato, senza supervisione alcuna dell'autorità statale, dunque senza garanzie minime, senza diritti da rivendicare, se non presso un'ipotetica associazione di categoria. Che ne sarà del rapporto dell'insegnante con i suoi allievi e della qualità dell'insegnamento, se il contratto che il docente firma con l'istituzione scolastica lo obbliga a svolgere attività aggiuntive oltre alla normale funzione didattica? Ovviamente, con la nuova formula contrattuale e con le commissioni di valutazione, il docente potrà essere sostituito in qualsiasi momento, o trattenuto nello *status* di docente iniziale, mentre la scuola viene esentata da ogni responsabilità giuridica. Alla continuità educativa e alla dignità della professione docente non si è pensato.

### *Conclusioni*

Ciò che viene messo in discussione dai sostenitori della riforma della gestione della scuola non è il finanziamento pubblico. Questo, anzi, dovrebbe continuare ad essere erogato a tutte le scuole, pubbliche o private, che ne facciano richiesta, ma non in modo uniforme, bensì sulla base della qualità dell'offerta formativa, che secondo i promotori dell'iniziativa di legge, sarebbe assai migliorata grazie alla partecipazione "dal basso" della società civile al governo della scuola. Il finanziamento pubblico, quindi, andrebbe tolto alle scuole peggiori e dato soltanto alle scuole migliori. A tal proposito, in un suo intervento tenutosi a Rimini il 26 agosto 2009, l'on. Aprea fa riferimento al caso delle *Charter Schools* americane, finanziate con fondi pubblici, ma gestite in modo autonomo tramite iniziativa privata. Il riferimento al modello americano, però, sarebbe stato pertinente se il governo italiano avesse seguito la linea del presidente Obama, che nel gennaio 2009 ha incentivato la diffusione delle scuole pubbliche con un investimento di 145 miliardi di dollari, incluso nel piano di stimolo all'economia contro la

recessione<sup>9</sup>. Il sistema scolastico statale italiano, invece, non ha mai goduto di un deciso sostegno, perché la nostra classe dirigente, almeno dagli anni Sessanta, non l'ha mai considerato come un capitolo di "investimento" volto a coltivare quel prezioso capitale umano, fatto di intelligenza brillante, fresca, vigorosa, che è la fonte delle fortune dell'economia contemporanea ed è considerata la chiave di volta della competizione globale. Il sistema scolastico italiano è considerato come un gravoso ed inutile capitolo di spesa ed è per questo puntualmente subordinato, ad ogni finanziaria, ai capitoli di spesa riguardanti il preteso rilancio dell'ormai vetusta economia industriale, che non decolla mai perché manca nel nostro paese da molti anni una seria politica industriale. Quello della scarsità di risorse investite nella scuola pubblica italiana dovrebbe essere l'argomento di partenza per qualsiasi tentativo di riforma seriamente interessato alla creazione di un modello scolastico avanzato. Invece, la più grande carenza della proposta di legge Aprea è proprio la paradossale assenza della copertura finanziaria. La riforma degli organi di gestione e programmazione, la collaborazione di enti e *partner* privati, la creazione dei nuclei di valutazione con i relativi docenti esperti, gli avanzamenti di carriera e i corsi di formazione professionale, la chiamata diretta dei docenti e l'anno di applicazione a tempo determinato per tutti gli insegnanti appena abilitati, non comporterebbero alcun onere aggiuntivo. Tutto verrebbe modificato con le risorse attualmente disponibili. E finanche l'ingresso dei privati nel consiglio di amministrazione non comporterebbe l'obbligo per questi ultimi di contribuire al finanziamento dell'offerta formativa.

La riforma proposta dall'on. Aprea, quindi, è a costo zero, proprio come quella del ministro Gelmini, con la quale presenta notevoli punti di convergenza. In primo luogo, appunto, l'idea bizzarra che si possa realizzare un miglioramento del sistema scolastico con un taglio di fondi, come i 7 miliardi e 832 milioni di euro "risparmiati" dal bilancio dell'istruzione con la legge 133, art. 64. In secondo luogo, la teoria per cui la scuola è un pesante carrozzone da alleggerire con una più accurata gestione delle risorse finanziarie sulla base di criteri aziendalistici e da ammodernare con l'apertura al mondo del lavoro e all'innovazione tecnologica. L'applicazione serrata dei criteri aziendalistici ha portato alla chiusura di 250 istituzioni scolastiche e all'accorpamento di numerose scuole perché non rispettose dei requisiti dimensionali (minimo 500 studenti), alla riduzione di 87.000 mila cattedre (di cui 60.000 nel Mezzogiorno d'Italia), all'introduzione dell'apprendistato per studenti a partire dai 15 anni e dell'alternanza scuola-lavoro negli istituti tecnici. Le conseguenze devastanti di questi provvedimenti sono state analizzate da Giampaolo Visetti in un articolo di inchiesta apparso su «La Repubblica» il 10 ottobre 2008, di cui riportiamo di seguito un ampio brano.

«Tra la Sila e la Locride, epicentro del rigore sull'istruzione, saranno chiusi 213 centri scolastici: uno su tre.

Dal prossimo autunno perderanno il posto 2613 insegnanti di ruolo e 1526 supplenti. A rischio 918 asili, 680 elementari, 238 medie e 89 superiori. Su 2712 scuole, 1925 saranno considerate "sottodimensionate". Ogni mattina 197 mila alunni su 314 mila dovranno percorrere almeno venti chilometri prima di entrare in un'aula. Emigranti a quattro anni. Il Sud assorbirà il 50% dei tagli decisi dal governo. La regione con il più alto abbandono scolastico del continente, dove 354 Comuni su 409 sono a rischio spopolamento e 8 sono già abbandonati, vede lo spettro di un deserto regalato alla 'ndrangheta. La Calabria, 2% del pil nazio-

<sup>9</sup> Marco Valsania, *Da Obama 145 miliardi alla scuola*, «Sole 24 Ore», 30 gennaio 2009.

nale, si sente punita per la propria storica povertà. Un inedito e stupefacente vento di rivolta la scuote.

Valanghe di ricorsi, presentati da sindaci, insegnanti e genitori, sommergono i tribunali. Mamme, professori e studenti, occupano le classi e si preparano allo sciopero. I segretari comunali, al tramonto, vanno a caccia di alunni nei villaggi confinanti. Si combatte per un solo studente, vero o falso. Può salvare una scuola, una maestra. Un ambulatorio medico. La confusione, al mattino, scatena il caos.

Accorpamenti, chiusure e supplenze cancellate dal governo Prodi, anticipano il disarmo pianificato da Berlusconi. Un imprevedibile futuro di crisi. “Opporsi a qualsiasi cambiamento – dice l’antropologo Vito Teti – è il vizio fatale del Sud. Questa volta però non è in gioco la modernizzazione della scuola, ma la sua sopravvivenza sul territorio. Sradicare l’istruzione da aree vastissime, in base a furie burocratiche, equivale a svuotare la Calabria dall’interno. Un errore irreversibile. Cancella centinaia di paesi e respinge il Meridione nell’Ottocento: ostaggio della propria ignoranza”. Dietro venti bambini, qui, ci sono borghi di mille persone. Attorno a questi si aprono foreste e campagne da tremila ettari. Pascoli, sorgenti, montagne. “Se le famiglie giovani se ne vanno – dice il sindaco di Canolo, Silvio La Rosa – non ci resta che tagliare i boschi. Siamo rimasti per evitare che i versanti franino. Come ricompensa, poiché siamo pochi, ci tolgono tutto”. Una scuola e una maestra, nelle Serre, non sono solo l’ultimo segno dello Stato. Sono la condizione per una presenza umana organizzata. “Portano gli unici libri del paese – dice l’economista Domenico Cersosimo – gli unici computer. Le famiglie, in classe, si incontrano e parlano. Resta aperto il bar, un alimentari, a volte una farmacia e l’ufficio postale. Lo Stato è costretto a garantire una strada, il trasporto pubblico. Chiudere le piccole scuole, al Sud, equivale ad abbandonare una parte essenziale della nazione, milioni di persone. È ora che l’Italia si chieda quale sia il valore più profondo dell’istruzione diffusa: e che il Parlamento apra con chiarezza alla gente la propria agenda”.

Negli Usa, come in Francia, in Spagna e in Germania, l’hanno capito da anni. Il mondo rurale torna a vivere. La tecnologia garantisce il decentramento dell’eccellenza educativa. La qualità, la piccola dimensione distribuita con equilibrio, salvano dal crollo della quantità e del gigantismo produttivo accentrato. “La scuola – dice l’etnologo Luigi Maria Lombardi Satriani – non va chiusa, ma migliorata. Togliere maestri e professori fa risparmiare oggi, ma impoverisce e costa di più domani. La Calabria, tutto il Sud, hanno bisogno di investimenti, non di tagli. Servono strade, collegamenti che garantiscano a tutti e ovunque una vita scolastica piena. Per questo la riforma annunciata pone lo Stato fuori dalla Costituzione: non offre pari opportunità formative, favorisce i ricchi e condanna i poveri”.

Vivere una settimana nelle classi calabresi di periferia, permette di scorgere il volto di un Paese privatizzato, ostaggio delle scadenze elettorali. Una nazione che fa scontare all’istruzione la propria crisi. Solo nelle città le scuole sono scuole. Fuori, con le ovvie eccezioni, una rovina. A Locri l’istituto alberghiero, 800 allievi, è sistemato in appartamenti affittati ai potenti del posto. A Natile, frazione di Careri, 310 alunni non sono mai entrati nell’aula computer, gelida e chiusa a chiave. A San Luca, culla della strage di Duisburg, le elementari ricordano un cantiere abbandonato. Alle medie stanno montando i vetri alle finestre, rotti a sassate per la seconda volta in una settimana. Sulla strada aspettano macchie di fuoristrada neri. A San Pantaleo la ginnastica si fa in piedi, fermi davanti al banco. Sul tetto, da anni, ci sono i pannelli solari: nessuno li ha mai collegati.

Platí, commissariato per mafia, è il comune più povero d’Italia. Dichiarò 4 mila euro di pil annuo pro capite [...].

Non sono casi estremi: è la regola. Decine di scuole restano inagibili, a rischio crollo, inaccessibili ai portatori di handicap. Il riscaldamento è rotto, la luce non va. Nelle classi, piove. Un vecchio computer spento, non sempre, in segreteria. Non c'è traccia di laboratori linguistici, collegamenti internet, biblioteche, palestre, mense, cortili. Il tempo prolungato, nella maggioranza degli istituti periferici, non è mai iniziato. Le vie che conducono alle scuole sembrano piste nel Caucaso. Mancano i soldi per gli scuolabus. Se ci sono, non si trovano gli autisti. I ragazzi dei paesi, dopo mezzogiorno, sono prigionieri in case vuote dove parla solo la tivù. Gli altri, per strada. Nessuno, nel pomeriggio, può riportarli a scuola, a fare sport, o a seguire altri corsi. [...]

“Così il mondo dei piccoli – dice il vescovo di Campobasso Giancarlo Bregantini, per venticinque anni in Calabria – si trasforma in un appalto e rende. Lottizzazioni, speculazioni edilizie e riciclaggio immobiliare, diventano la gabbia dei nuovi sradicati. La scuola non deve aver paura di migliorarsi: ma l'ossessione economicista, l'inganno della produttività, non possono risolversi nel ritiro dello Stato dai propri doveri. Riformare significa discutere, coinvolgere, avere la pazienza di analizzare caso per caso, di andare a conoscere la realtà. Il taglio statistico, in Calabria, cela un solo scopo: svuotare i paesi per regalare affari alla 'ndrangheta e a una politica corrotta, che controllano trasporti, costruzioni, commercio e voti”»<sup>10</sup>.

Ciò di cui non si occupano le riforme sulla scuola di Bassanini, Gelmini e Aprea, è infatti la situazione reale del paese, con le sue difficoltà e le sue tragiche differenze tra regione e regione. Non vengono prese in considerazione le forze repressive agenti sulle diverse realtà del territorio, il dissesto delle economie regionali, la ritirata dell'impresa e dell'industria, né i compiti che, conseguentemente, la scuola e la gioventù studiosa trovano dinanzi a sé. Sarebbe, innanzi tutto, necessario ripartire dai danni e dagli errori commessi con l'attuazione cieca del decentramento di competenze. Il trasferimento di competenze dal livello centrale al livello regionale in nessun comune d'Italia ha significato maggiore libertà, ma ha apportato al contrario più disuguaglianza nella qualità della scuola tra regioni ricche e regioni povere, e tra le scuole stesse, oltre ad aver aggravato i bilanci delle istituzioni scolastiche, che si sono trovate obbligate a svolgere un enorme carico di lavoro gestionale aggiuntivo non pagato, per il quale sarebbe stato necessario il trasferimento di finanziamenti adeguati. Invece, la legge Bassanini sull'autonomia scolastica ha prescritto che: «La dotazione finanziaria essenziale delle istituzioni scolastiche [...] è attribuita senza altro vincolo di destinazione che quello dell'utilizzazione prioritaria per lo svolgimento delle attività di istruzione, di formazione e di orientamento», mentre per lo svolgimento delle competenze trasferite dall'amministrazione pubblica alle scuole è stato possibile utilizzare soltanto le risorse finanziarie restanti, laddove ve ne siano state, senza alcuna dotazione aggiuntiva. Ciò ha portato, in questi dieci anni e soprattutto nel Mezzogiorno dove i finanziamenti regionali non sono mai sufficienti, ad un aggravarsi della situazione economica delle scuole, costrette per insufficienza di risorse ad indebitarsi o a rinunciare alle spese di ammodernamento delle strutture. Nel contempo, i “requisiti dimensionali” necessari per l'acquisizione da parte degli istituti della personalità giuridica prevista per l'esercizio dell'autonomia hanno spinto molte scuole ad accorparsi ad altre scuole vicine, con un danno per la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento davanti al quale tutti i governi succedutisi negli ultimi anni hanno sempre chiuso gli occhi.

<sup>10</sup> Vedi anche G. Visetti, *Ex Italia. Viaggio nel paese che non sa più chi è*, Baldini Castoldi Dalai, Milano 2009.

Ci si chiede se non sia stato il decentramento la vera piaga della scuola statale italiana, che l'ha ridotta in uno stato tale da poterne dire tutto il male possibile, attribuendole la responsabilità della scarsa preparazione degli studenti soprattutto meridionali rispetto al livello medio europeo. Ed è stato proprio a questo punto, dopo dieci anni di vessazioni della scuola pubblica, che sono apparsi all'orizzonte gli avvoltoi della privatizzazione a costo pubblico e le arpie della falsa qualità e della falsa efficienza. A questo proposito non può non tornare a mente la profetica analisi di Piero Calamandrei, quando smascherava l'operazione del partito dominante di abolire la scuola come "organo costituzionale": prima la lascia andare in malora, ne impoverisce i bilanci, ne ignora i bisogni, poi attenua la sorveglianza e il controllo sulle scuole private, infine si predispone a dare alle scuole private denaro pubblico.

«È la fase – osserva Calamandrei – più pericolosa di tutta l'operazione. E badate che è già largamente impiegata, se non proprio nel campo della scuola, per esempio nel campo dell'assistenza scolastica; dove ci sono cifre inaudite, incredibili, decine di miliardi che escono dalle casse dello Stato, e solamente di due miliardi si riesce a sapere dove sono andati a finire e se sono andati alle scuole pubbliche. Dove siano andati gli altri non si riesce a saperlo. [...] Denaro di tutti i cittadini, di tutti i contribuenti, di tutti i credenti nelle diverse religioni, di tutti gli appartenenti ai diversi partiti, che invece viene destinato ad alimentare le scuole di una sola religione, di una sola setta, di un solo partito. Voi vi rendete conto che nella situazione catastrofica in cui si trova la scuola pubblica, si arriva a delle cifre paurose. Si parla di obbligo dell'istruzione, ma ci sono in Italia più di due milioni di ragazzi che si sottraggono all'obbligo dell'istruzione scolastica perché mancano cinquantamila aule; ed intanto si verifica una cosa veramente straordinaria: in Italia vi è la disoccupazione dei maestri. In Italia, dove ci sono tanti ragazzi che mancano della istruzione fondamentale, ci sono quarantamila maestri disoccupati perché mancano le scuole! Dunque in questa situazione tragica è una follia, è un delitto pensare che lo Stato, invece di concentrare nella scuola pubblica tutte le risorse del piccolo bilancio dell'istruzione (piccolo in confronto di altri bilanci che voi sapete quali sono) si metta a distribuire il denaro alle scuole private. Negli Stati in cui la scuola privata è in fiore, sono i privati che danno allo Stato il contributo della loro ricchezza, per accrescere la vitalità scolastica della nazione. Non il rovescio: cioè che sia lo Stato che dimentica di fare il minimo necessario per la propria scuola e che poi disperde i suoi pochi denari in questa specie di protezionismo scolastico che consiste nel dare sussidi alle scuole private».

Il discorso di Calamandrei è datato 1950, ma è ancora pienamente attuale. Con l'aumento del bilancio dell'istruzione, considerato non più come inutile costo sociale, la scuola potrebbe divenire non solo robusta leva economica, ma vero e proprio perno di una riscossa culturale di tutto il paese che parta dalla crescita e dallo sviluppo del potenziale intellettuale, tornando, così, a svolgere la sua funzione di organo per la formazione della nuova coscienza nazionale e del nuovo equilibrio tra le forze sane e vitali dell'Italia contemporanea.

La rinascita della scuola diventa ancora più urgente se si guarda alle scottanti problematiche sociali del nostro tempo, come quella dell'integrazione dei migranti e della disoccupazione giovanile. Mentre l'immigrazione continua a crescere, tra il 2000 e il 2005 sono partiti dal Mezzogiorno d'Italia ben ottantamila laureati. Se non sarà la scuola la chiave interpretativa di questi fenomeni, divenendo il primo centro di accoglienza del flusso dei migranti e il primo presidio di prevenzione del flusso della disoccupazione, questi due imponenti flussi potrebbero trasformarsi in pochi anni in una corrente tanto forte e incontrollabile da mandare completamente in rovina il già fragilissimo equilibrio sociale del paese, sulle cui macerie non tarderebbero a piombare le forze associate dell'economia criminale. Sarà necessario puntellare di scuole

statali di ogni ordine e grado ogni angolo del paese per poter resistere agli scossoni della crisi, all'inasprirsi della competizione internazionale, all'imbarbarimento delle relazioni umane, anziché invocare velleitariamente la capacità di iniziativa privata, la quale, se condotta onestamente, è volontaria ed agisce già all'interno della normativa statale vigente, ma se non è condotta onestamente diventa uno slogan efficacissimo nel coprire il vile interesse a incassare sussidi di Stato. Coloro che hanno responsabilità di pianificazione e legislazione in materia di scuola non possono fingere di non conoscere i mali di questa borghesia del mondo del lavoro e delle professioni, alla quale si vorrebbe dare, con questi progetti di riforma, libertà di azione e programmazione nella scuola italiana. Si tratta, infatti, di quella borghesia che è stata al centro dei principali casi di corruzione degli ultimi anni, insieme alla classe politica e a quella produttiva, assediata e penetrata dalla mafia, dalla camorra e dalla n'drangheta. Una borghesia industriale e finanziaria, fatta di grandi concessionari e piccoli appaltatori, che concepisce lo Stato come l'albero della cuccagna o, per far ricorso a parole di Benedetto Croce, «come una lotteria, alla quale tutti giocano e nella quale si può vincere studiando un libro meno mistico di quello della Cabala, facendo chiasso sui giornali, agitandosi, minacciando e premendo su deputati e ministri»<sup>11</sup>. Gli aggregati criminali che fagocitano giorno dopo giorno l'economia italiana non aspettano altro che poter mettere le mani sull'ennesimo lucroso appalto pubblico, come potrebbe essere quello della scuola qualora divenisse un mero "servizio educativo" come lo definisce l'Organizzazione Mondiale del Commercio (WTO), cioè un affare da circa 38 miliardi di euro all'anno, ingrossato dai fondi di provenienza europea.

La scuola deve restare una funzione dello Stato, non solo perché le norme che la disciplinano e il controllo cui è sottoposta devono essere di dominio pubblico, trasparenti e uguali per tutti, ma soprattutto perché lo spirito che deve animarla non può essere quello dell'ottusa, angusta e faziosa competizione economica, ma deve essere lo spirito scientifico e l'amore per la conoscenza, quello che Croce definiva «l'anelito all'universale». Soltanto questa poderosa forza etica può tentare di vincere gli assalti delle forze reazionarie, parassitarie e criminali, che minacciano di recidere definitivamente i legami della società italiana con il mondo più avanzato. Senza una scuola pubblica di Stato questa battaglia è già persa in partenza.

<sup>11</sup> Benedetto Croce, *op. cit.*, p. 162.

FAUSTINO MARITATO

## SULLEVOLUZIONE DEL SISTEMA EDUCATIVO ITALIANO: PERCORSI LEGISLATIVI

Il presente lavoro intende proporre una analisi delle fonti di riferimento di una serie di cambiamenti eterogenei che hanno interessato, nell'ultimo decennio, il sistema scolastico italiano.

Invero, il processo di cambiamento che ha interessato la scuola si configura negli anni '90, a partire dalla D.lgs 29/93, in cui la scuola è rappresentata come un'organizzazione autonoma nell'ambito della quale risulta fondamentale la figura e la *leadership* del Dirigente Scolastico, a cui spetta il compito di gestire l'organizzazione dell'istituto scolastico e di coordinare una serie di attività (di comunicazione, di mediazione sul territorio tra l'Istituto e gli enti locali, le associazioni e le famiglie) che consentano di realizzare la piena integrazione degli studenti disabili, in un'ottica di sviluppo e di costruzione di progetti di crescita per il futuro. A tal fine e in virtù di quanto disposto dalla L. 104/92, il Dirigente Scolastico è tenuto, altresì, a creare nel proprio Istituto condizioni adeguate di aggiornamento e formazione del personale docente, di assistenza e collaborazione.

A seguire, si ricordano le norme disposte dagli artt. 26-29 e successive modifiche del D.lgs 297/1994, che approvano il «Testo Unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado» e in cui si riconoscono alla scuola ampi ed esclusivi livelli di autonomia funzionale.

Da allora, il processo di modifica intervenuto nel sistema scolastico annovera un notevole elenco di disposizioni normative della legislazione ordinaria e costituzionale, di leggi e decreti legislativi, di decreti legge, di ordinanze e regolamenti, ma basti qui ricordare la L. 59/97 «Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa» per aver riconosciuto alla scuola livelli di autonomia organizzativa, di gestione delle risorse, di autonomia finanziaria e di autonomia didattica. Il D.P.R. 275/99 che chiarisce i livelli di autonomia delle istituzioni scolastiche e le invita all'art. 6 sull'*Autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo* ad esercitare l'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo tenendo conto delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali.

Con le su citate norme (L. 59/97 e D.P.R. 275/99) e secondo quanto elaborato dal MIUR nelle Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, il diritto allo studio viene a delinarsi «come tutela soggettiva affinché le istituzioni scolastiche, nella loro autonomia funzionale e flessibilità organizzativa, predispongano le condizioni e realizzino le attività utili al raggiungimento del successo formativo di tutti gli alunni»<sup>1</sup>.

Spetterà allo Stato individuare, però, gli obiettivi e gli standard per garantire la qualità dell'insegnamento e del servizio su tutto il territorio nazionale e a tal fine, tramite norme specifiche, si è potuto trasferire a Regioni, Province, Comuni diversi compiti ed incarichi in materia di istruzione e formazione, passando per una riorganizzazione dell'amministrazione centrale e

<sup>1</sup> Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – Dipartimento Generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione.

periferica del Ministero della Pubblica Istruzione, favorendo la parità della scuola pubblica e della scuola privata, promuovendo l'aggiornamento e la formazione del personale, fino a determinare l'obbligo della formazione universitaria per i maestri e la specializzazione post-lauream dei docenti della scuola secondaria, nonché, la formazione del personale in servizio.

Con la L. 425/1997 e a partire dall'anno scolastico 1998-1999, anche l'esame di Stato è oggetto di riforma, dalla denominazione (non più esame di maturità, ma di Stato), al punteggio della valutazione (da sessantesimi a centesimi), all'adozione del credito scolastico e del credito formativo e alle Commissioni miste. Tutto ciò, introducendo, attraverso la L. 9/99, l'obbligo formativo fino a 18 anni e promuovendo nel contempo l'integrazione tra scuola, formazione professionale, università e parti sociali, accrescendo con le *funzioni obiettivo* il sostegno alla realizzazione del Piano dell'Offerta Formativa (POF) che è un documento di trasparenti impegni tra la scuola e il territorio incentrato sul rapporto tra scuola, studenti e famiglia.

Nel contempo, per ciò che concerne l'autonomia didattica nell'ambito del sistema universitario (e al fine di determinare e disciplinare nuovi corsi di laurea, corsi di specializzazione, piani di studio, forme di tutorato, metodi didattici e legalità dei titoli rilasciati), il percorso della riforma didattica, avviato con la L. 127/1997 «Misure urgenti per lo snellimento dell'attività amministrativa e dei procedimenti di decisione e di controllo» che accorpava e aggiornava i settori scientifico-disciplinari secondo criteri di affinità scientifica e didattica, si è maggiormente rafforzato con il D.M. 509/1999 (il percorso 3+2) con il quale è stato approvato il regolamento sull'autonomia didattica degli atenei.

Con l'obiettivo di dare maggiore flessibilità al sistema universitario e nell'ottica di un miglior collegamento con il mercato del lavoro, si è inteso adeguare la struttura dei corsi di studio alle esigenze formative del sistema produttivo. A tal fine, sono stati identificati nuovi corsi di laurea di primo livello di tre anni (la laurea), corsi biennali di secondo livello (laurea specialistica), corsi di terzo livello (specializzazioni, dottorati), è stato adottato il sistema dei crediti formativi universitari (CFU, ossia l'impegno sostenuto da ciascuno studente al fine di conseguire il titolo universitario; per convenzione 1 CFU è pari a 25 ore di impegno svolto tra attività di studio personale e/o frequenza a lezioni e laboratori) ed è stato introdotto il sistema delle classi di laurea che raggruppano i corsi di studio che presentano gli stessi obiettivi formativi.

L'ambizioso progetto di riforma della pubblica amministrazione, incentrato sul trasferimento di compiti amministrativi dallo Stato alle Regioni ed enti locali, ha determinato l'avanzamento del processo di privatizzazione del pubblico impiego, ritenuto essenziale al fine di garantire efficienza e incisività all'azione dei pubblici poteri e in attuazione di quanto detto, si è inteso disciplinarlo con il D.lgs 165/2001 recante *norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche* in funzione di riordino e semplificazione. Si è proceduto inoltre alla riforma della dirigenza pubblica disciplinata attraverso la L. 145/2002 e ciò, in virtù di obiettivi quali quello di determinare un maggior livello di efficienza dell'azione dell'amministrazione pubblica, di favorire la separazione tra la sfera politica e quella dell'amministrazione e di auspicare un maggior interscambio tra la dirigenza pubblica e quella privata.

Nei primi mesi dell'anno 2003, il sistema dell'istruzione e della formazione affronta un periodo di grandi cambiamenti disciplinati dalla L. 53/2003 «Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale», si riformano gli ordinamenti scolastici, si favoriscono processi comuni tra famiglie, docenti e studenti e si facilita il processo di integrazione degli

studenti disabili nel sistema scolastico; si intensificano il dialogo e le opportunità progettuali con gli enti locali (Regioni, Province, Comuni); si istituisce il Servizio nazionale di valutazione del sistema scolastico e si affida all'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione - INVALSI (istituito con D.lgs 286/2004, raccoglie l'eredità del Centro Europeo dell'Educazione - CEDE) il compito di testare e misurare periodicamente conoscenze e competenze dei discenti, nonché, la qualità complessiva dell'offerta formativa delle istituzioni di istruzione e formazione professionale, per una valutazione interna e un confronto con i Paesi dell'Unione Europea.

Con tale legge, si è inteso incoraggiare tanto lo sviluppo delle tecnologie multimediali, quanto la promozione di una attenta alfabetizzazione informatica e si è inteso valorizzare il processo di formazione iniziale e continua del personale. È da ricordare che sono stati disciplinati compiti ben definiti tra l'Amministrazione centrale, gli Uffici scolastici regionali e i Centri Servizi Amministrativi e sono stati identificati gli Istituti Regionali di Ricerca Educativa (IRRE) come strumenti tecnico-scientifici a sostegno e per lo sviluppo dell'autonomia scolastica.

Anche il sistema universitario è sottoposto ad un nuovo processo di riforma e con il D.M. 270/2004 (il percorso a Y) che abroga e sostituisce il D.M. 509/1999, si interviene, a partire dall'anno accademico 2008-2009, con una razionalizzazione degli studi. La nuova disciplina dei corsi di laurea si delinea in un anno di base comune (60 CFU), un percorso professionalizzante di due anni (120 CFU), finalizzato al conseguimento della laurea triennale e orientato al mercato del lavoro, attraverso esperienze di *stage* e tirocini formativi e un biennio metodologico-formativo o laurea magistrale (120 CFU) il cui manifesto obiettivo è quello di fornire allo studente una adeguata formazione specialistica negli studi di livello avanzato. Inoltre, il sistema universitario a Y, proporrebbe «dopo l'anno propedeutico comune, [...] una concezione trasversale di maggiore flessibilità e multidisciplinarietà [...] sfruttando i «ponti di passaggio» (cd. passerelle) che la riforma predispone fra un percorso e l'altro»<sup>2</sup>.

Nel corso della XV Legislatura della Repubblica Italiana (2006-2008), si interrompe, con un taglio netto rispetto al recente passato, l'attuazione dei provvedimenti riguardanti il secondo ciclo di studi della Legge 53/2003. Significativa fu la L. 1/2007 «Disposizioni in materia di esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore e delega al Governo in materia di raccordo tra la scuola e le università», con la quale, si tentò nuovamente di riformare l'esame di Stato, con il ritorno alle Commissioni miste, con la reintroduzione dell'ammissione all'esame ed in sostituzione dei debiti formativi, con i rimandi estivi.

Con la L. 296/06 – Finanziaria 2007, si modificano gli obiettivi generali delle politiche educative nazionali e per ciò che riguarda l'inclusione degli studenti disabili se ne assicura «all'art. 1 comma 605 lettera "b" ...il rispetto delle "effettive esigenze" ...sulla base di accordi interistituzionali»<sup>3</sup>. Si interviene, altresì, con la L. 176/2007, nel processo di modifica tanto della composizione del comitato di indirizzo dell'INVALSI, tanto delle competenze del Ministero della Pubblica Istruzione in materia di valutazione del sistema nazionale di istruzione. A partire dall'anno 2007, inoltre, si istituisce l'Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica (ANSAS) nella quale confluiscono l'Istituto di documentazione per la ricerca educativa (INDIRE) e gli Istituti regionali di ricerca educativa (IRRE).

<sup>2</sup> Legislazione Universitaria – Edizioni Giuridiche Simone, serie Manuali XV edizione, 2007, Napoli.

<sup>3</sup> Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – Dipartimento Generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione.

La Finanziaria 2007 ha stabilito, inoltre, nuove norme per il reclutamento dei dirigenti scolastici e norme in materia di istruzione e di personale scolastico e di disciplina delle assunzioni dei ricercatori universitari, la cui attività scientifica e didattica, dopo tre anni dalla data di assunzione, sarà posta al giudizio di valore da parte dell'Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca (ANVUR) che avrà cura di ripetere la medesima valutazione dopo ulteriori tre anni.

Nello specifico, la disciplina della 176/2007 è intervenuta in vari ambiti: nella scuola dell'infanzia, abrogando l'ingresso in anticipo, ha introdotto la sperimentazione di servizi educativi per i bambini di età compresa tra i 24 e 36 mesi. Ha, inoltre, ripristinato il tempo pieno nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado e ha previsto, in aggiunta, una prova scritta, di carattere nazionale, atta a raccogliere dati e informazioni sui livelli generali e specifici di apprendimento.

Nella scuola secondaria di secondo grado è intervenuta la L. 40/2007, in cui è stato previsto l'avvio della riforma a partire dall'anno scolastico 2009-2010. Inoltre, nell'ambito dell'istruzione tecnica e professionale, tale legge ha consentito di eliminare i Licei economici e tecnologici, reintrodurre gli Istituti tecnici e professionali, istituire i Poli professionali e stabilire, nel contempo, la riduzione del numero di indirizzi e il relativo ammodernamento in settori tecnico-professionali. Questi ultimi, articolati in una area di istruzione generale e in aree di indirizzo, hanno determinato una riorganizzazione delle discipline di insegnamento, con il fine di incrementare le attività di laboratorio. Con la L. 40/2007, inoltre, è stato possibile intervenire sull'educazione degli adulti, riorganizzando i Centri territoriali permanenti per l'educazione degli adulti e i corsi serali nei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti.

Frutto di un'evoluzione normativa significativamente sempre più incentrata sugli aspetti valutativi e qualitativi del sistema dell'istruzione, la Riforma Gelmini si è affermata in una ottica di riordino del sistema scolastico italiano<sup>4</sup>, dapprima con la L. 133/2008 di modifica del D.L. 112/2008 recante «disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria», in seguito, con la L. 169/2008 di modifica del D.L. 137/2008, per la disciplina in materia di «disposizioni urgenti in materia di istruzione e università».

La L. 244/2007 - Finanziaria 2008 ha determinato forti riduzioni di organico del personale docente e del personale tecnico e amministrativo, incidendo in maniera sensibile sull'intero assetto organizzativo del sistema scuola.

Secondo una stima realizzata dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) e considerando il rapporto della scuola statale per l'anno scolastico 2008-2009, il quadro di riferimento nelle scuole statali dell'intera popolazione scolastica risulta «in costante aumento da quasi un decennio, è superiore ai 7,7 milioni di unità e da sola rappresenta circa il 13% dell'intera popolazione nazionale – recentemente rilevata sui 60 milioni – senza considerare, peraltro, il milione e più di alunni frequentanti istituzioni scolastiche non statali che contribuiscono a raggiungere la ragguardevole dimensione complessiva della popolazione scolastica nazionale intorno ai nove milioni di studenti»<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> Nello specifico, si tratta dell'art. 64 *Disposizioni in materia di organizzazione scolastica*, inerente il *Capo II*, Contenimento della spesa per il pubblico impiego, del D.L. 112/2008.

<sup>5</sup> La Scuola Statale: sintesi dei dati anno scolastico 2008-2009, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e i Sistemi informativi.

In questo scenario molto ampio di crisi culturale e economica del sistema nazionale ed europeo, la riforma degli ordinamenti scolastici ha inteso introdurre, a partire dal mese di settembre 2009, importanti novità rispetto al passato sia nella scuola primaria, sia in quella secondaria di primo grado, mentre si darà avvio alla riforma della scuola secondaria di secondo grado a partire dal mese di settembre 2010. Gli obiettivi generali espressi nella riforma si esplicano in un maggior livello di chiarezza e di «opportunità per le famiglie, più efficienza, semplificazione e snellimento dell'organizzazione e delle procedure»<sup>6</sup> e un più concreto processo di «valorizzazione del ruolo dei docenti» e non da ultimo, di un adeguato sistema di «...forme di integrazione scolastica nelle classi comuni...»<sup>7</sup> degli studenti disabili, così come recepito dalla L. 18/2009, di ratifica della Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità.

Per l'anno scolastico 2008-2009 la riforma della scuola primaria, in linea con i Paesi europei, ha visto il ritorno del voto in decimi e del voto in condotta, espresso attraverso il giudizio dei docenti. Nell'ambito della scuola secondaria di primo grado (scuola media) è stato reintrodotta il sistema dei voti numerici, il voto in condotta, l'ammissione all'esame di Stato con la piena sufficienza in tutte le materie (voto in condotta incluso) e, all'esame di Stato, è stata introdotta per tutti la prova nazionale INVALSI.

In questi anni è aumentato lo stanziamento di finanziamenti a favore dell'edilizia scolastica ed è stata istituita l'anagrafe degli istituti scolastici; è stato, inoltre, introdotto l'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione" che inquadrerà i temi dell'educazione civica, ambientale, educazione alla legalità, ai valori del volontariato e all'educazione stradale. Si è avviato un processo di digitalizzazione della scuola e nell'ottica del contenimento della spesa per i libri di testo sono stati introdotti tetti di spesa, entro cui, gli insegnanti dovranno scegliere i libri di testo. Oltre a ciò, è stata incentivata la diffusione dell'*e-book*, libri di testo in versione digitale scaricabili da internet e in aggiunta alle versioni cartacee.

Per l'anno 2009-2010 la riforma ha introdotto nuove discipline nell'ambito della scuola dell'infanzia, prevedendo l'iscrizione alla scuola anche di bambini di due anni e mezzo e, nell'ambito della scuola primaria, è stata introdotta la figura del maestro unico prevalente, come unica figura di riferimento per i bambini e confermato il tempo pieno (40 ore settimanali e a seconda delle esigenze delle famiglie si potrà decidere il quadro orario più adeguato da 24, 27 e 30 ore).

Nella scuola secondaria di primo grado è stata realizzata una riformulazione dell'orario delle lezioni, con il fine di eliminare gli insegnamenti facoltativi e opzionali non più utili a garantire qualità ai percorsi formativi ed è stato stabilito che il tempo prolungato (salvo specifiche esigenze da parte delle famiglie) sia di 30 ore settimanali; inoltre, è disciplinato l'esame di terza media, il cui voto finale sarà determinato in base ad una media aritmetica delle prove orali, di quelle scritte, compresa la prova nazionale INVALSI e del voto di ammissione. Per quanto riguarda la scuola secondaria di secondo grado è stato disciplinato l'esame di Stato, per cui l'ammissione è certa solo se si consegue la sufficienza in tutte le materie. È stata prevista la possibilità di accedere ad una serie di servizi fruibili *on line*, tra questi, la consultazione delle pagelle degli studenti, attraverso il sito della scuola e ciò per raggiungere gli obiettivi previsti dal processo "scuola digitale". Sarà, inoltre, possibile organizzare sistemi che prevedono l'invio di Sms, per avvisare le famiglie dell'assenza dei propri figli da scuola.

<sup>6</sup> [www.pubblica.istruzione.it](http://www.pubblica.istruzione.it) – Comunicati\_2008\_MIUR\_allegati\_ La Scuola cambia.

<sup>7</sup> Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – Dipartimento Generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione.

In sintesi, le novità principali della riforma della scuola secondaria di secondo grado riguardano i licei e gli istituti tecnici. La riforma dei licei ha previsto in aggiunta ai precedenti (classico, scientifico, linguistico e artistico) l'introduzione di due nuovi licei, quello delle scienze umane e quello musicale e coreutico, ampliando, inoltre, gli indirizzi del liceo artistico in figurativo, *design* e *new media*.

È stato realizzato anche un riordino degli istituti tecnici, riformati in una ottica di collegamento con il mercato del lavoro, in particolare, si è passati dai 204 indirizzi esistenti, ad un sistema delineato da due macro settori, quello economico e quello tecnologico e 11 indirizzi (due per il settore economico e nove per quello tecnologico). È reso, infine, obbligatorio, in tutte le scuole di ogni ordine e grado, lo studio della lingua inglese e nel contempo, si potenzia l'insegnamento delle materie scientifiche nel liceo classico e in quello scientifico.

Anche il sistema universitario è sottoposto ad una serie di modifiche sostanziali e, per effetto di un organico provvedimento, e in virtù del principio autonomistico sancito, anche e soprattutto, nelle Leggi Finanziarie di questi ultimi anni, viene a riformarsi la *governance* delle università secondo criteri meritocratici e di trasparenza. In effetti, la riforma ha interessato ogni ambito della struttura accademica e ai sensi dell'art. 16 «Facoltà di trasformazione in fondazioni delle università» della L. 133/2008 si disciplina anche la possibilità di trasformare le università pubbliche in fondazioni di diritto privato.

Le università dovranno, inoltre, adottare nel proprio statuto un codice etico per garantire trasparenza al meccanismo delle assunzioni. In esso, dovrà essere disciplinato il limite massimo complessivo di otto anni del mandato dei Rettori, si dovrà procedere alla netta distinzione tra Senato e Consiglio di Amministrazione con forte presenza di membri esterni (40 % dei membri); dovrà essere introdotta la figura del Direttore Generale, al posto del Direttore Amministrativo, con compiti di responsabilità di tipo manageriale e si dovrà determinare una maggiore presenza di membri esterni nei Nuclei di Valutazione degli Atenei.

Oltre a ciò, sarà data la possibilità agli Atenei di fondersi o aggregarsi in relazione a singoli settori di attività, ciò al fine di un abbattimento dei costi ed un incremento della qualità della didattica e della ricerca. Si dovrà favorire la riorganizzazione delle Facoltà degli Atenei, avendo cura di rispettare il limite fissato per ciascuno di essi ad un massimo di 12 Facoltà, ciò al fine di contribuire alla riduzione, di circa la metà, degli attuali 370 settori scientifico-disciplinari. Sarà predisposta una presenza qualificata degli studenti negli organi di governo e sarà loro offerta la possibilità di valutare i docenti, valutazione che rivestirà un ruolo determinante per l'attribuzione dei fondi alle università.

Il processo di riforma dell'organizzazione del sistema universitario ha inteso disciplinare le fasi di reclutamento dei giovani studiosi, tramite l'abilitazione nazionale, che sarà loro attribuita da una commissione di abilitazione nazionale con membri italiani ed anche stranieri. In seguito, saranno le Università a bandire procedure pubbliche di selezione a cui potranno accedere esclusivamente gli abilitati. Passo fondamentale della riforma delle fasi di reclutamento dei giovani studiosi è l'introduzione di un sistema di *tenure-track*, ovvero, contratti a tempo determinato di 6 anni (3+3), alla scadenza dei quali, il ricercatore se ritenuto valido dall'Ateneo, potrebbe essere confermato come associato con un contratto a tempo indeterminato.

La riforma ha introdotto anche principi di buona gestione finanziaria, misurata in base a criteri di maggiore trasparenza concordati tra il MIUR e il Ministero del Tesoro. Spicca, nel capitolo della gestione finanziaria, il commissariamento e la tolleranza zero per tutti quegli Atenei che si trovano in un clima di dissesto finanziario.

In ultimo, la riforma ha disciplinato i criteri e le modalità di valutazione degli Atenei, per cui i docenti si troveranno obbligati a certificare la loro presenza nelle attività didattiche, in virtù di scatti stipendiali riservati solo ai docenti migliori.

Con la riforma sarà incentivata la garanzia del diritto allo studio e, nel contempo, saranno disciplinati aiuti agli studenti col fine di favorire l'accesso ai corsi di studio di tipo accademico. In tale ottica, sarà inoltre sostenuto e favorito il processo di mobilità del personale, prevedendo anche la possibilità per chi lavora in un Ateneo, di ottenere cinque anni di aspettativa e, senza il rischio di perdere il posto di lavoro, spostarsi nel privato.

L'autonomia, dunque, si delinea come il quadro di riferimento sia per la effettiva realizzazione di una qualunque forma di innovazione sia per una migliore qualificazione dei servizi scolastici e dal momento in cui si è iniziato a prendere coscienza del ruolo rilevante che "l'educazione scolastica" riveste nel processo di sviluppo economico e sociale di qualsiasi paese, il tema della qualità del sistema formativo è divenuto oggetto di discussione sia nell'opinione pubblica sia nell'attuale dibattito politico, in virtù, soprattutto, della piena realizzazione dei dettami impartiti dall'Unione Europea.

La spinta principale proveniente dal sistema socio-economico europeo e nazionale, nei confronti anche delle istituzioni scolastiche e formative, delle Università e degli Enti di Ricerca, va attualmente nella direzione di un cambiamento rapido e adeguato da parte di tutte le nostre Regioni rispetto alle linee programmatiche europee. Pertanto, e in tale ottica, occorre che le istituzioni coinvolte riconsiderino la programmazione dei percorsi formativi, in un orizzonte decisamente più ampio di quello attuale.

La ricollocazione di senso della programmazione didattica e formativa professionale appare essere oggi l'unico modo attraverso cui allineare la domanda e l'offerta espresse dal sistema economico italiano. Appare evidente, tuttavia, che la realizzazione di una politica attuativa di tale disegno passa innanzi tutto attraverso una seria ed attenta riqualificazione dell'intero sistema scolastico e formativo, volta a sperimentare funzioni e ruoli nuovi, anche di collegamento con le politiche di sviluppo e di consolidamento locale, consentendo al sistema dell'istruzione, della formazione professionale e dell'alta formazione, e alle istituzioni e alle realtà produttive di adeguarsi ai sistemi di conoscenza e di diffusione di modelli di innovazione voluti e richiesti attualmente dalla Unione Europea.

Col presente intervento, si intende fornire uno stimolo alla realizzazione di un modello di eccellenza valido ad innovare con costanza il processo formativo degli studenti. Un modello di eccellenza che sia in grado di veicolare messaggi semplici e rassicuranti in un momento di così grande confusione e incertezza.

L'obiettivo prioritario è determinato dalla possibilità di rispondere adeguatamente ed efficacemente ai bisogni delle giovani studentesse e studenti, diplomate/i, nonché, laureate/i dalle fasi di approccio e conoscenza del sistema scolastico, alle fasi di transizione dalla scuola superiore all'università e dall'università al mondo del lavoro, sostenendo percorsi di scelta autonomi e di autorientamento, valorizzando opportunità di conoscenza diretta del sistema-lavoro e di comprensione e conoscenza delle identità delle istituzioni scolastiche e formative e di quanti in esse lavorano.

## RIFERIMENTI NORMATIVI

- L. 104/92 – «Legge quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e I diritti delle persone handicappate» – Gazzetta Ufficiale n. 39 del 17 febbraio 1992;
- D.lgs 29/93 – recante norme per la «Razionalizzazione dell’organizzazione delle amministrazioni pubbliche e revisione della disciplina in materia di pubblico impiego»;
- D.lgs 297/1994 – «Testo Unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado»;
- L. 59/97 – 15 marzo «Legge Bassanini» «Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa» – Gazzetta Ufficiale n. 63 del 17 marzo 1997;
- L. 127/1997 – 15 maggio «Legge Bassanini bis» - «Misure urgenti per lo snellimento dell’attività amministrativa e dei procedimenti di decisione e di controllo» – Gazzetta Ufficiale n. 113 del 17 maggio 1997;
- L. 425/1997 – 10 dicembre «Disposizioni per la riforma degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore» – Gazzetta Ufficiale n. 289 del 12 dicembre 1997;
- L. 9/99 – «Disposizioni urgenti per l’elevamento dell’obbligo di istruzione» – Gazzetta Ufficiale n. 21 del 27 gennaio 1999;
- D.P.R. 275/99 – «Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell’art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59» – Gazzetta Ufficiale n. 186 del 10 agosto 1999;
- D.M. 509/1999 – XIII Legislatura «Regolamento recante norme concernenti l’autonomia didattica degli atenei» – Gazzetta Ufficiale n. 2 del 04 gennaio 2000;
- L. 3/2001 – Legge costituzionale 18 ottobre 2001, n.3 «Modifiche al Titolo V della parte seconda della Costituzione» – Gazzetta Ufficiale n. 248 del 24 ottobre 2001;
- D.lgs 165/2001 recante «Norme generali sull’ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche» – Gazzetta Ufficiale n. 106 del 09 maggio 2001 – Supplemento Ordinario n. 112 (Rettifica G.U. n. 241 del 16 ottobre 2001);
- L. 145/2002 – «Disposizioni per il riordino della dirigenza statale e per favorire lo scambio di esperienze e l’interazione tra pubblico e privato» – Gazzetta Ufficiale n. 172 del 24 luglio 2002;
- L. 53/2003 – «Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull’istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale» – Gazzetta Ufficiale n. 77 del 02 aprile 2003;
- D.M. 270/2004 – XIV Legislatura «Modifiche al regolamento recante norme concernenti l’autonomia didattica degli atenei, approvato con decreto del Ministro dell’università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509» – Gazzetta Ufficiale n. 266 del 12 novembre 2004;
- D.lgs 286/2004 – «Istituzione del Servizio nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione, nonché riordino dell’omonimo istituto, a norma degli articoli 1 e 3 della legge 28 marzo 2003, n. 53» – Gazzetta Ufficiale n. 282 del 01 dicembre 2004;
- L. 296/06 – Finanziaria 2007 – «Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato» – Gazzetta Ufficiale n. 299 del 27 dicembre 2006;
- L. 1/2007 – «Disposizioni in materia di esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore e delega al Governo in materia di raccordo tra la scuola e le università» – Gazzetta Ufficiale n. 10 del 13 gennaio 2007;
- L. 40/2007 – «Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 7 settembre 2007, n. 147, recante disposizioni urgenti per assicurare l’ordinato avvio dell’anno scolastico 2007-2008 ed in materia di concorsi per ricercatori universitari» – Gazzetta Ufficiale n. 77 del 02 aprile 2007;
- L. 176/2007 – «Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 31 gennaio 2007, n. 7, recante misure urgenti per la tutela dei consumatori, la promozione della concorrenza, lo sviluppo di attività economiche e la nascita di nuove imprese» – Gazzetta Ufficiale n. 250 del 26 ottobre 2007;

- L. 112/2008 – Capo II, Contenimento della spesa per il pubblico impiego – art. 64, Disposizioni in materia di organizzazione scolastica – «Disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria» – Gazzetta Ufficiale n. 147 del 25 giugno 2008;
- L. 133/2008 – «Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, recante disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria» – Gazzetta Ufficiale n. 195 del 21 agosto 2008;
- L. 137/2008 – «Disposizioni urgenti in materia di istruzione e università» – Gazzetta Ufficiale n. 204 del 01 settembre 2008;
- L. 169/2008 – «Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1 settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università» – Gazzetta Ufficiale n. 256 del 31 ottobre 2008;
- L. 244/2007 – Finanziaria 2008 – «Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato» – Gazzetta Ufficiale n. 300 del 28 dicembre 2007;
- L. 18/2009 – «Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità» – Gazzetta Ufficiale n. 61 del 14 marzo 2009;
- L. 203/2008 – Finanziaria 2009 – «Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato» – Gazzetta Ufficiale n. 303 del 30 dicembre 2008.



ANNA PIA FRANZESE

## LA RIFORMA DEI LICEI E IL DESTINO DELL'UMANESIMO

Intorno al tema della scuola s'intrecciano le questioni piú delicate e piú alte, ma è necessario tentare di esaminare quel che se ne dice e se n'è detto, per l'irrinunciabile urgenza d'interpretare i mutamenti in atto e le prospettive che si vanno delineando. A partire dagli anni '90, è stata avviata una convulsa serie di tentativi di riforma non conclusi, l'ultimo dei quali è il riordino della Scuola Secondaria Superiore, approvato il 4 febbraio 2010 dal Consiglio dei ministri. Il suo vero significato non si riduce ad una mera semplificazione degli ordinamenti o ad un insieme di tagli, ma costituisce piuttosto la prosecuzione di una perversa tendenza restrittiva che intende rimodellare l'istituzione scolastica secondo sistemi d'impresa e logiche aziendali. Svuotando di senso lo stesso principio dell'autonomia scolastica, si sta procedendo alla creazione di un sistema misto pubblico-privato dell'istruzione, attraverso il quale si limitano di fatto l'uguaglianza e la libertà dei cittadini, si riduce la spesa e l'impegno dello Stato per la scuola, e dunque si sottrae alla scuola il suo piú alto e autentico valore educativo, civile e democratico<sup>1</sup>. Non è possibile, infatti, garantire livelli essenziali di educazione e istruzione, se i livelli effettivi sono diversi da un territorio all'altro a seconda della sua capacità fiscale e della sua ricchezza *pro capite*, non tenendo in alcun conto i vincoli di «solidarietà politica economica e sociale» affermati dalla nostra Costituzione. Mentre i fautori di un federalismo che sta rivelando il suo aspetto piú competitivo, ardiscono negare sostanzialmente l'unità e indivisibilità della nostra Repubblica (art. 5 Cost.), è necessario re-interrogarsi sul senso della definizione di scuola "pubblica".

Attualmente, la necessità di «fare le riforme» è invocata sia dai politici di centro-destra che di centro-sinistra. Ma, al di là della fragorosa retorica, queste presunte riforme si limitano ad attuare un cambiamento puramente formale e a mettere a fuoco il processo trasformativo piuttosto che il contenuto della trasformazione. Il punto è che nessuna riforma può avere un autentico successo senza che si verifichi una trasformazione radicale del modo di riformare, e se si persevera nel proclamare che tutto cambi, per poi lasciare che tutto resti com'è. Si potrebbe individuare, infatti, un minimo comune denominatore che lega i progetti di riforma concepiti ed iniziati da entrambi i governi: la spinta verso il neoliberismo e un progressivo allontanamento dal progetto di uguaglianza e giustizia sociale proprio di un autentico riformismo. Questo processo è stato significativamente definito da Ugo Mattei «la lunga marcia della talpa neoliberista»<sup>2</sup> ed è quanto, a proposito delle riforme sulla scuola, Massimo Bontempelli ha amaramente indicato come «la convergenza del centrosinistra e del centrodestra nella distruzione

<sup>1</sup> Eros Barone, *Da Gentile alla Gelmini (e ritorno)*, in rivista elettronica *Fisica/mente*, [www.fisicamente.net](http://www.fisicamente.net), 22 febbraio 2010. Eros Barone ha curato il libro *Ripensare la forma-scuola. Analisi e proposte* (Franco Angeli - IRRE Lombardia, 2006), un volume che racchiude diversi contributi per un ripensamento della forma-scuola che è «quanto di piú profondo e latente agisce nel dispositivo scolastico, determinando i significati dell'esperienza e del pensiero: esperienza dei giovani, dei genitori e degli insegnanti ed esercizio della riflessione ai piú diversi livelli».

<sup>2</sup> Ugo Mattei, *La lunga marcia della talpa neoliberista* in «Il manifesto», 13-05-08.

della scuola italiana» nella quale «non si sa piú che cosa si insegna e per che cosa lo si insegna». Senza voler asserire che i due schieramenti siano identici – sono senz’altro diversi per stile e matrici culturali – il progetto di evoluzione della società italiana è sostanzialmente lo stesso nei due schieramenti. Esso va nel senso della «piena sudditanza all’economia del profitto» di cui si accettano «i costi di degradazione sociale, morale, culturale ed ecologica»<sup>3</sup>. Un esempio è la riforma Moratti della scuola e dell’Università che, sacrificando un disegno di educazione di piú ampio respiro, confinava il senso della scuola in *tre* minuscole *i* (inglese, internet e impresa), con l’obiettivo di favorire saperi specializzati maggiormente vendibili all’impresa privata. Il problema sconcertante era che essa costituiva, per molti aspetti, la continuazione diretta di quella Berlinguer. Un altro esempio è l’autonomia che, caldeggiata da entrambi i governi, sta progressivamente relegando l’istituzione scolastica entro il sistema economico aziendalistico. «La teleologia, la tendenza delle trasformazioni in atto nella scuola, pur con congegni diversi, rimane la medesima. Si tratta del progressivo smantellamento del sistema nazionale della pubblica istruzione, perseguito perché appare *inutile* e *costoso* ad una società organizzata in modo sempre piú esclusivo da *logiche di mercato*»<sup>4</sup>.

Al contrario, un’autentica riforma della scuola può aver luogo solo all’interno di un *orizzonte unitario di valori*, che costituisca il modo in cui una società interpreta i mutamenti in atto ed elabora delle risposte. In altre parole, può nascere solo da uno sguardo sul mondo capace di raccogliere l’eredità della tradizione culturale, riflettere sul presente e creare l’avvenire. È un disegno che mira a mutare il quadro stesso delle finalità della scuola; e quindi, con esso, a trasformare la società. È un progetto sull’uomo, su una nuova umanità, principio di una nuova civiltà. Dunque, non dovrebbe essere mera operazione di ritocco e adeguamento per stare *al passo coi tempi*. Anzi, la scuola dovrebbe essere *inattuale*, cioè lontana dal presente immediato, tesa al futuro e capace di riflettere sul passato dell’umanità, di «portare ogni soggetto al centro di ogni possibile storia»<sup>5</sup>. Come si legge nell’introduzione a un numero speciale della rivista «Koinè», dedicato alla “metamorfosi della scuola”, non è possibile cogliere lo spessore reale del tema della scuola attraverso un approccio economicistico o politicistico, né sulla base di una concezione dell’umanità come semplice prassi empirica e funzionalismo sociale. «Il tema della scuola rimanda al significato dell’educazione umana, del rapporto tra le generazioni, della temporalità, della cultura intellettuale. Attraverso il prisma della grande questione della scuola vogliamo domandarci che ne è dell’*umanesimo* e della *civiltà sociale* nell’orizzonte contemporaneo»<sup>6</sup>. Bisogna dunque interrogarsi sul destino di quell’“umanesimo perenne”, che va al di là dell’umanesimo storicamente considerato, ed è il presupposto indispensabile per l’edificazione di una coscienza umana aperta in ogni direzione e di una base comune per la conversazione civile. È opportuno accertare quali risposte esso può offrire alla crisi contemporanea dell’educazione. E, infine, esaminare quanto potrebbero essere adeguate queste risposte, se anche l’umanesimo è in crisi. La cultura umanistica, infatti, pur col suo irrinunciabile

<sup>3</sup> Massimo Bontempelli, *La convergenza del centrosinistra e del centrodestra nella distruzione della scuola italiana*, 2003 [Pubblicato su *Koinè*, *Visioni di scuola. Buoni e cattivi maestri*].

<sup>4</sup> *Ibidem*.

<sup>5</sup> Presentazione del Convegno nazionale “*Ottant’anni dopo – Memorie, attualità e scenari del processo riformatore nella scuola*”, Cesena 28-29 Novembre 2003 .

<sup>6</sup> *La Metamorfosi della scuola*, *Koinè*, Anno VII, NN° 1-2 – Gennaio/Giugno 2000.

Di questo numero della rivista, si segnalano i contributi di Massimo Bontempelli, *Quale asse culturale per il sistema della scuola italiana*, p.17; e Lucio Russo, *Alcune osservazioni sui contenuti dell’insegnamento*, p. 20.

patrimonio d'idee e riflessioni sull'uomo, sulla società e sul mondo, non è ancora riuscita a collocarsi in una prospettiva storica nuova, in sintonia con il costituirsi della nuova società planetaria e con l'urgenza d'interpretare i mutamenti in atto, all'estremo dei quali quello di una ridefinizione del concetto di umano sulla base dell'ipotesi di un non lontano passaggio alla condizione post-umana, che per certi aspetti è già in corso<sup>7</sup>.

Nel saggio *L'umanesimo e la crisi contemporanea dell'educazione*, Marc Fumaroli ricorda il programma educativo che è proprio dell'umanesimo, «fedele alla *paideia* dei Greci, all'*institutio oratoria* dei Romani, a quello delle scuole di Chartres del XII secolo e della *Villa giocosa* di Vittorino de Feltre nel XV secolo: è quindi un programma fondato sullo studio degli autori classici»<sup>8</sup>. Quest'educazione umanista, ammonisce lo studioso francese, è oggi contestata da più parti per far posto a "la vita contemporanea" che tuttavia non è in grado di offrire ai giovani «quegli universali dell'immaginario e quei riferimenti del gusto, che fecondano lo spirito, educandolo, per tutta la vita, "al naturale", secondo la celebre definizione di Stendhal»<sup>9</sup>. Viviamo in un'"era culturale-comunicazionale" in cui il "fondamentalismo culturale" e il "conformismo comunicazionale" tendono a livellare, piuttosto che educare (*educere*), cioè liberare, «condurre fuori dall'ignoranza, dalla barbarie, dalla brutalità, per iniziare al giudizio e ai costumi civilizzati e, per quanto possibile, a quella *vita libera, creativa e visionaria dello spirito* che, sin dalle origini dell'Europa, ha trovato nello studio dei capolavori classici la propria *humus*»<sup>10</sup>. Oggi viene aspramente rimproverato all'educazione umanista quel che è invece un suo pregio: distogliere lo sguardo dalla realtà contemporanea o, comunque, «osservarla a una rispettosa distanza». Essa offre ai giovani «comprovati punti di riferimento e parametri di gusto» che guidano, «senza vincolarlo, il loro personale giudizio, prima dell'ingresso nella vita pratica»<sup>11</sup>. Riferendosi alla nota definizione aristotelica, Fumaroli ricorda che *scholé*, da cui deriva il termine *scuola*, era «l'età fugace dell'ozio dedicato allo studio, nel corso della quale provvedere lo spirito di quelle abitudini e di quelle risorse, che rischieranno l'età adulta dedicata agli affari e addolciranno l'età matura e la malinconia che l'accompagna»<sup>12</sup>. L'equivalente latino di *scholé* è *otium*, cioè il tempo della libertà, del riposo dall'attività pubblica, dello studio delle lettere e della contemplazione; contrapposto al *negotium*, il tempo in cui ci si occupa dell'amministrazione della repubblica e del governo delle cose proprie.

Già nel 1872 il giovane Nietzsche, con una lungimirante analisi di un processo sociale tuttora in corso, nel saggio *Sull'avvenire delle nostre scuole*, scriveva che la cultura "attuale" stava trapassando nell'estremo di una cultura "adatta al momento", cioè di un rozzo afferrare quel che era temporaneamente utile. Dietro la spinta verso un'ampia diffusione della cultura, uno dei dogmi preferiti dall'economia politica dell'epoca, Nietzsche scorgeva un inquietante proposito di subordinazione della forza-lavoro intellettuale alla stessa economia: «allevarsi quanto prima è possibile utili impiegati, e assicurarsi della loro incondizionata arrendevolezza»<sup>13</sup>. In modo radicale, il filosofo sosteneva che la cultura vive al di sopra dei bisogni e delle necessità

<sup>7</sup> Cfr. Giuseppe Tortora, *Tecnologie digitali: quale futuro per l'uomo?* in AA.VV., *Tecnofuturo*, Liguori, Napoli, 2010.

<sup>8</sup> Marc Fumaroli, *L'umanesimo e la crisi contemporanea dell'educazione*, Istituto Italiano per gli Studi Filosofici, Napoli, 2006, p. 5.

<sup>9</sup> *Ivi*, pp. 14-15.

<sup>10</sup> *Ivi*, p. 17.

<sup>11</sup> *Ivi*, pp. 8-9.

<sup>12</sup> *Ivi*, p. 9.

<sup>13</sup> Friedrich Nietzsche, *Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten*; tr. it. *Sull'avvenire delle nostre scuole*, a cura di Giorgio Colli, Adelphi, Milano 2006.

temporali dell'uomo, dunque non può essere asservita ad una scuola che si configura come istituto volto a formare il futuro lavoratore a seconda del ramo in cui è specializzato. In tal modo, essi non sarebbero più in grado di prender parola su questioni di portata davvero generale, filosofica; né sarebbero più capaci di essere degli intellettuali<sup>14</sup>.

In Italia, il problematico connubio tra educazione e mercato del lavoro è individuabile già alcuni anni dopo la Riforma Gentile che, nel consolidare l'aspetto selettivo dell'organizzazione scolastica, aveva sostenuto il carattere umanistico della cultura e negato un identico valore formativo alle scienze. Sotto la spinta di pressioni e proteste provenienti, in particolare, da vari settori dell'industria, più direttamente legati al fascismo, iniziò un processo di continui ritocchi della riforma. Nel 1928 nasceva la Scuola di avviamento al lavoro e nel 1937 la *Carta della Scuola* di Bottai<sup>15</sup>, uno dei documenti più emblematici del regime fascista che mirava a riavvicinare la scuola al mercato del lavoro in un'ottica classista<sup>16</sup>. La Scuola di avviamento al lavoro fu abolita solo nel 1962 attraverso la creazione di una scuola media unificata che consentisse l'accesso a tutte le scuole superiori, avviando così quel difficile cammino per una scuola democratica, di tutti e per tutti.

Nel 1997, la Riforma Berlinguer ha portato alla creazione di un nuovo rapporto fra sistema educativo-formativo e lavoro, rispondendo all'Accordo sul lavoro del 24 settembre 1996. L'elemento cardine della riforma era il superamento della distinzione, tipica del sistema formativo italiano tradizionale, fra formazione culturale e formazione professionale. Ma il concetto di «nuova professionalità», chiamato a sostituire questa distinzione, s'inscriveva comunque all'interno di una «filosofia ed etica del lavoro», che supportasse un'adeguata formazione culturale. Berlinguer dichiarava d'ispirarsi alla forte vocazione formativa del contesto lavorativo assunta soprattutto nei sistemi statunitense e giapponese. È caustica la denuncia di Bontempelli, autore di *L'agonia della scuola*: la riforma della scuola di Berlinguer è la filiazione inconsapevole di una società che è stata sottomessa alla dinamica di accumulazione del profitto e ha perso ogni finalità etica. Essa non ha neppure tentato di definire un *asse culturale* attorno a cui la scuola debba organizzarsi, poiché non è proiettata alla trasmissione di alcun valore essenziale, come se non avesse radici né futuro<sup>17</sup>. Per di più, è iniziata in quegli anni una fase di spasmodica

<sup>14</sup> «Con lo sfruttamento ora perseguito dello studioso al servizio della sua scienza, diventerà sempre più casuale e più inverosimile la cultura di tale studioso. In effetti, lo studio delle scienze è oggi così ampiamente esteso che chiunque voglia ancora produrre qualcosa in questo campo, e possieda buone doti, anche se non eccezionali, dovrà dedicarsi a un ramo completamente specializzato, rimanendo invece indifferente a tutti gli altri. In tal modo, anche se nel suo ramo costui sarà superiore al *vulgus*, in tutto il resto però, ossia in tutti i problemi essenziali, non se ne staccherà. Un siffatto studioso, esclusivamente specialista, è dunque simile all'operaio di una fabbrica, che per tutta la sua vita non fa altro se non una determinata vite e un determinato manico, per un determinato utensile o per una determinata macchina, raggiungendo senza dubbio in ciò un'incredibile maestria» (Friedrich Nietzsche, *Sull'avvenire delle nostre scuole*, cit., p. 34).

<sup>15</sup> La principale novità della Carta della Scuola di Bottai rispetto al sistema gentiliano era l'introduzione di nuove scuole. Al biennio superiore della scuola elementare veniva dato il nome di "Scuola del lavoro"; obbligatoria per tutti, essa «doveva formare la coscienza della funzione nazionale del lavoro manuale e della sua più alta dignità morale». La scuola media invece prevedeva tre filoni: 1) la scuola tecno-professionale per chi era destinato a svolgere lavori specializzati delle grandi aziende industriali, commerciali ed agrarie; 2) la scuola artigiana, destinata ai bambini provenienti dalle classi operaie e contadine, con il compito di «preparare alle tradizioni di lavoro delle famiglie italiane» e 3) la scuola media con l'insegnamento del latino, che dava accesso all'istruzione secondaria superiore.

<sup>16</sup> Roberto Renzetti, *Scienza, tecnica, scuola e sviluppo industriale in Italia (negli anni del fascismo)*, in "Quale Energia", n.s., 31/32, 1990.

<sup>17</sup> Massimo Bontempelli, *L'agonia della scuola*, C.R.T., Pistoia, 2000.

innovazione, tuttora in corso, che avrebbe dovuto risolvere i problemi creatisi dopo alcuni decenni di staticità e ristagno, in cui si è progressivamente allargata la fascia degli insegnanti inesperti e privi di passione educativa. Un'innovazione che è divenuta distruttiva perché, invece di affrontare quei problemi, vi ha sovrapposto elementi ulteriormente corrosivi della professionalità docente e del compito della scuola. Fra questi, una fitta agenda di adempimenti formali che ha catapultato i docenti in un vortice di attività, che nulla hanno a che fare con la promozione del sapere e con il suo ripensamento finalizzato alla comunicazione educativa. In tal modo, gli insegnanti più attenti all'impegno educativo, alla vitalità culturale e relazionale, che tendono a non lasciarsi trascinare dalla moltiplicazione di queste mansioni, finiscono per ricevere minore prestigio e nessun incentivo economico. Al contrario, i docenti meno motivati nell'approfondimento disciplinare e desiderosi di ottenere il riconoscimento di qualche ruolo dirigenziale si vanno a collocare ai gradi superiori, con conseguenze nefaste sulle strategie per la qualità del lavoro educativo<sup>18</sup>.

Ma la riforma Berlinguer rispondeva all'esigenza di allinearsi alla *politica educativa europea*, che è stata acutamente analizzata da Nico Hirtt, uno dei più impegnati studiosi della scuola, animatore dell'«appel pour une école démocratique». Gli orientamenti di questa politica sono: «apertura della Scuola all'impresa, flessibilità del sistema educativo, sviluppo dell'insegnamento a distanza, apprendimento nel corso di tutta la vita, incitamento all'uso di massa delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, messa in conto delle competenze a scapito delle conoscenze e della formazione alla “cittadinanza”». Chiaramente, alcuni di questi orientamenti non rappresentano affatto un problema in sé, come ad esempio l'uso diffuso delle moderne tecnologie: per citare ancora il saggio di Fumaroli, esse invece possono rivelarsi «di estrema utilità», ma devono essere «azionate da spiriti solidamente strutturati su basi non-tecnologiche»<sup>19</sup>. Si considerino gli entusiasmati risultati delle sperimentazioni didattiche supportate dalle nuove tecnologie, nell'ambito del *collaborative learning*, che hanno evidenziato la creazione di un clima relazionale educativo di collaborazione, fiducia reciproca e interazione costruttiva, in cui l'impegno di ciascuno è orientato a migliorare anche l'apprendimento degli altri. Nonostante fattori di criticità, con un'armonica integrazione tra l'*e-learning* e l'irrinunciabile dialogo educativo in aula, si è rilevato un forte senso di responsabilità verso il gruppo e il raggiungimento degli obiettivi condivisi. Le tecnologie sono negative quando diventano il surrogato di un dialogo educativo inesistente, ma rappresentano una grande risorsa nel supporto e nella valorizzazione di un fervido impegno educativo, che si presuppone debba essere un requisito indispensabile di qualsiasi insegnante.

Piuttosto, è necessaria una consapevolezza etica intorno all'uso, alle prospettive, alle problematiche e ai cambiamenti, che derivano dalle nuove tecnologie. Anzi, poiché esse stanno cambiando l'esistenza degli individui, il loro modo di sentire, pensare e agire, la rappresentazione di sé e del mondo, le relazioni con l'altro; è necessario che la cultura umanistica approdi a nuove sistemazioni alla luce dei nuovi orizzonti e delle questioni che esse aprono. Essa è chiamata a non distogliere lo sguardo, ad intraprendere l'indagine e l'interpretazione di questi mutamenti, rispondendo all'urgenza etica di saperli governare con responsabilità, e prendendo le distanze da facili entusiasmi ma anche da pessimistiche preoccupazioni<sup>20</sup>.

<sup>18</sup> *Ibidem*.

<sup>19</sup> Marc Fumaroli, *op. cit.*, p. 19.

<sup>20</sup> Cfr. G. Tortora, *Tecnologie digitali: quale futuro per l'uomo?*, cit.

Purtroppo anche la politica educativa europea tende a privilegiare le competenze specialistiche, trascurando i mezzi per una riflessione consapevole sulla complessità della realtà attuale. Questo sapere specializzato, come ha fatto notare Edgar Morin, forma tecnici incapaci di pensare non soltanto la società, ma anche la tecnica; scienziati, incapaci di pensare l'umanità, ma anche la scienza; e ideologi incapaci di pensare, non solo il reale, ma anche l'ideologia e la propria ideologia<sup>21</sup>. Si tratta di una crisi culturale che ormai investe anche la cultura umanistica, che pur ha salvaguardato – talvolta insieme alla scienza – una riserva per la riflessione, «un brodo di coltura per le idee generali, generose e generiche»<sup>22</sup>. Ma i saperi umanistici risultano impoveriti nel momento in cui non sanno collegarsi ad altre fonti del sapere (le scienze), né alle fonti quotidiane di informazione e conoscenza (i media). È necessaria, allora, una più ampia e profonda comunicazione fra i saperi, per ristabilire il ruolo della riflessione sui dati e sui problemi comuni agli uni e agli altri.

Se si dovesse datare la nascita di una politica educativa europea, afferma Hirtt, si sceglierebbe il 1989. In quell'anno, la Tavola rotonda europea degli Industriali (ERT) invita gli industriali a «prendere parte attiva allo sforzo per l'educazione» e chiede ai responsabili politici «di coinvolgere gli industriali nelle discussioni che riguardano l'educazione». Dopo il dibattito degli anni '90, l'Unione Europea ha appoggiato le iniziative nazionali che tendessero a «"deregolamentare" i sistemi d'insegnamento, a sostituire la scuola pubblica gestita centralmente con reti di istituzioni autonome in situazione di forte concorrenza reciproca», più flessibili e adatte a «sviluppare forme nuove di partenariato»<sup>23</sup>. Si aggiunga che successivamente è stato il Consiglio europeo di Lisbona del 2000 ad imprimere la svolta che ha accresciuto nell'Unione la consapevolezza strategica sul ruolo dell'istruzione-formazione per la realizzazione di una crescita economica sostenibile.

Lo studioso francese annuncia gli esiti di questa politica educativa: «alla sommità, un insegnamento superiore e tecnico con prestazioni elevate, ma doppiamente controllato dal padronato: a titolo di futuro datore di lavoro e di investitore nei servizi educativi mercificati. Ai piedi, un insegnamento di base per tutti che resterà largamente pubblico ma la cui missione principale sarà cambiata. Non gli competerà più di apportare ai giovani un bagaglio di conoscenze e di cultura comuni, ma piuttosto di far loro acquisire le competenze di base necessarie all'esercizio di un impiego poco qualificato o volto a un riciclaggio permanente. Il tutto spolverato con una "educazione cittadina" che, inserita nel contesto, fa furiosamente pensare all'istruzione civica degli operai del XIX secolo»<sup>24</sup>.

Di fatto in linea con questa tendenza, la Riforma Gelmini ha puntualmente caldeggiato e propagandato l'insegnamento della disciplina "Cittadinanza e costituzione" all'interno di un progetto educativo che, sostanzialmente, al contrario, non s'ispira ai valori costituzionali di libertà e uguaglianza, non «promuove lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica» (art. 9 Cost.), né «rimuove gli ostacoli di ordine economico e sociale» che impediscono il pieno sviluppo della persona umana e la partecipazione all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese (art. 3 Cost.). Al contrario, questa Riforma dequalifica e toglie risorse alla scuola pubblica, creando con l'autonomia un vero e proprio sistema di differenze. Inoltre,

<sup>21</sup> Edgar Morin, *Il gioco della verità e dell'errore. Rigenerare la parola politica*, Erickson, Trento, 2009, p. 98.

<sup>22</sup> *Ivi*, p. 95.

<sup>23</sup> Nico Hirtt, *All'ombra della Tavola Rotonda degli industriali, La politica educativa della Commissione Europea*, traduzione a cura di Paola Capozzi (extrait des Cahiers d'Europe, n°3, hiver 2000).

<sup>24</sup> *Ivi*.

al di là della retorica sull'importanza della nuova disciplina "Cittadinanza e Costituzione", essa appare invece priva di dignità nel momento in cui non è neppure citata nei nuovi quadri orari, in quanto non gode di reale ed effettiva autonomia didattica, ma deve essere sottratta dalle ore di altre discipline. C'è di più, dai nuovi quadri orari emerge semmai una diminuzione del monte ore per le discipline giuridiche (ed economiche) negli istituti tecnici dove conservano più una connotazione di materie di indirizzo che non di formazione generale della persona. E ancora, esse sono state eliminate da tutti i percorsi liceali con la sola eccezione del Liceo delle Scienze Umane. Questa scelta disattende chiaramente le indicazioni dell'Unione Europea – che i riformatori proclamano di aver rispettato – in favore dell'acquisizione delle "competenze sociali e civiche". Si tratta di una delle otto competenze-chiave raccomandate dal Parlamento e dal Consiglio europeo, già nel dicembre 2006, per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione. Le altre sono: comunicazione nella madrelingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia, competenza digitale, imparare ad imparare, spirito di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale. Come si può notare, in questa "Raccomandazione" che intendeva definire il quadro di riferimento europeo, accanto all'imprenditorialità, rivestono un ruolo considerevole pregevoli competenze personali, interpersonali e interculturali. Certo, purtroppo si parla di competenze "civiche", non "civili". Si tratta di una sfumatura, ma non priva di spessore: il termine "civico" è pertinente alla città, le competenze civiche sono relative a delle norme di tipo prevalentemente procedurale; sarebbe stato più opportuno il termine "civile", relativo a principi e valori universali e con una connotazione più profondamente etico-politica. Ma, al di là di questa puntualizzazione, il documento dà ampio spazio alla consapevolezza, all'identità storico-culturale aperta alle altre culture, alla consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni (imparare ad imparare), all'importanza dell'espressione creativa di idee, ai concetti di uguaglianza, democrazia, giustizia, cittadinanza e diritti civili. Valori e capacità che il sistema educativo italiano non è ancora riuscito a mutuare profondamente, seguendo piuttosto l'altra tendenza europea, quella orientata al monopolio dell'educazione da parte di un potere economico-politico e alla finalizzazione di beni e servizi alle attività produttive. D'altra parte, queste competenze chiave europee lasciano aperto un profondo dualismo: è possibile esaltare valori civili – quindi la dignità della persona e il rispetto dell'altro, la libertà individuale, la tolleranza, la solidarietà, la giustizia, l'uguaglianza – mentre si decantano quelli imprenditoriali? Alla tendenza economicistico-politicistica, nell'amministrazione italiana se ne associa un'altra, un'inclinazione del tutto miope e insensata, che è quella di togliere fondi alla scuola pubblica per risparmiare sulla spesa statale, per di più aumentando i finanziamenti alla scuola privata e gli stipendi ai soli docenti precari di religione, sulla base di una legge del 1980 che poteva avere un senso quando non era prevista la stabilizzazione di questi docenti, ma non dopo il concorso del 2005 e l'immissione in ruolo<sup>25</sup>.

<sup>25</sup> «E mentre migliaia di precari di lungo corso sono in attesa di un riconoscimento economico. Folgorato sulla via di Damasco, il ministero dell'Economia, scrive: "A seguito degli approfondimenti effettuati in merito all'oggetto, si comunica che questa Direzione ha programmato, sulla mensilità di maggio 2010, le necessarie implementazioni alle procedure per il calcolo degli aumenti biennali spettanti agli insegnanti di religione anche sulla voce IIS (Indennità integrativa speciale, ndr) a decorrere dal 1 gennaio 2003". Il diritto agli scatti biennali in favore degli insegnanti di religione è stabilito da una legge del 1980, che poteva anche avere un senso: siccome i docenti di religione erano precari a vita, non era prevista cioè la loro stabilizzazione, era necessario predisporre un meccanismo per aggiornare loro lo stipendio. Ma poi nel 2005 arrivarono il concorso e l'immissione in ruolo. E mentre per i pre-

La cosiddetta  *riforma Gelmini*  è entrata in atto il 1° settembre 2009 per la scuola primaria e secondaria di primo grado, con la restrizione della spesa e l'introduzione della valutazione numerica decimale, ma soprattutto con la reintroduzione della figura del maestro unico nelle prime classi della primaria e del voto in condotta, che – insieme alla proposta di reintrodurre il grembiule – hanno dato vita ad un apparato ideologico che, mentre dichiara con solennità di guardare al futuro e all'Europa, dà a intendere invece un legame col “rigore” del passato, forse un modo per affrontare le incertezze del complesso mondo attuale con sbrigativa e populistica rievocazione d' *amarcord* . Una scuola più selettiva che in fondo risolve le proprie carenze facendole pagare ai più deboli, perché il cinque in condotta e la bocciatura semplificano il lavoro nelle scuole in cui il tessuto sociale è più povero e degradato. Ma rappresentano un fallimento, dopo un difficile cammino di trent'anni orientato all'attuazione dei principi della Costituzione: formazione integrale della persona, integrazione dei disabili, valorizzazione delle diversità, educazione alla cittadinanza, multiculturalismo. Si scaricano su alcuni alunni le mancanze di un sistema che tende a lasciare le scuole in uno stato d'abbandono e a far sí che i disaggi diventino insormontabili e generino stanchezza e frustrazione anche tra gli insegnanti.

La riforma della Scuola Secondaria Superiore, che sarà avviata dal nuovo a.s. 2010-2011, rivendica formalmente i principi ispiratori della politica europea e internazionale, più precisamente le linee indicate dall'Unione Europea e dall'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico): privilegiare la qualità dell'insegnamento rispetto alla quantità del carico orario e all'eccessivo numero di materie; favorire una maggiore autonomia e flessibilità; consolidare il collegamento con l'Università e l'Alta Formazione, con il mondo del lavoro e col territorio<sup>26</sup>.

Purtroppo questa riforma, che si autopresenta come una ristrutturazione “epocale” del sistema scolastico italiano, non è stata preceduta da un opportuno dibattito parlamentare, né da un vero e proprio dialogo col mondo della scuola e con tutte le parti in causa.

Per quanto riguarda il primo aspetto, non è irrilevante sottolineare che essa si è affermata con i decreti-legge 112/2008 e 137/2008, approvati con “voto di fiducia” imposto al Parlamento e convertiti successivamente in Legge 133/2008 e Legge 169/2008. Questo significa che, attraverso un diffuso malcostume, l'esecutivo ha approvato leggi di grande rilevanza per il futuro del paese, senza un opportuno dibattito e usando la decretazione di urgenza e la votazione di fiducia al di fuori delle reali necessità per cui questi strumenti sono stati istituiti. In merito al riordino della scuola superiore, l'approvazione del Consiglio dei ministri del 4 febbraio 2010 è avvenuta in un clima fortemente caotico, in cui – in prossimità dell'inizio delle preiscrizioni per l'a.s. 2010-2011 – circolavano solo bozze di quadri orari e notizie poco chiare. Nonostante ciò, i regolamenti della riforma approvata sono stati resi pubblici solo il 23 febbraio 2010, nel frattempo gli istituti non sono stati in grado di definire l'offerta formativa della scuola superiore riformata, né è stato possibile predisporre i cosiddetti Piani dell'offerta formativa territoriali di competenza delle Province e delle Regioni. La Circolare ministeriale n. 17 del 18 febbraio, relativa alle preiscrizioni alla scuola superiore, è stata emanata malgrado i regolamenti non fossero ancora stati pubblicati sulla Gazzetta Ufficiale, e ha posto diverse con-

cari della scuola non è previsto alcun aumento di stipendio in relazione all'anzianità di servizio, quelli di religione conservano questo trattamento: incremento del 2,5 per cento ogni due anni» (SALVO INTRAVAIA,  *Aumenti ai prof di religione. È la “sorpresa” di Tremonti* , «Repubblica» 16 gennaio 2010).

<sup>26</sup> La Riforma Gelmini. I caratteri generali: [http://www.pubblica.istruzione.it/riforma\\_superiori/nuovesuperiori/index.html](http://www.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/index.html)

traddizioni legate alle possibili scelte degli indirizzi, in quanto non era specificata la differenza tra “liceo scientifico” e “liceo scientifico con opzione scienze applicate”, e tra “liceo delle scienze umane” e “liceo delle scienze umane con opzione economico-sociale”; infatti, dei quattro indirizzi erano citati solo i due licei con opzione<sup>27</sup>. Nella domanda d’iscrizione, allegata alla circolare, il Ministero suggerisce di indicare piú istituti «nel caso in cui per indisponibilità di posti non sia possibile ottenere l’iscrizione» all’istituto prescelto. Il sospetto è che, al di là della possibilità di sovrappollamento, alcuni indirizzi potrebbero non venire di fatto attivati<sup>28</sup>. È possibile che il Miur, procedendo celermente all’assegnazione dei nuovi indirizzi, non abbia tenuto conto delle concrete possibilità delle scuole di assolvere ai nuovi compiti formativi richiesti e in alcuni casi abbia messo persino in discussione le competenze regionali nella programmazione territoriale e, quindi, il decantato legame fra la scuola e il suo territorio.

Alla fine del mese di marzo si constata che, nonostante sia stato dato il via alle preiscrizioni, non è stato concluso l’iter legislativo previsto dalla L.133/08, i regolamenti sono stati emanati solo il 15 marzo dal Presidente della Repubblica, ma manca il parere della Corte dei Conti e non sono stati ancora pubblicati sulla Gazzetta Ufficiale. Dunque, come previsto dall’ordinamento italiano, attualmente questi atti non esistono, non possono costituire riferimento per alcuna decisione formale. Genitori e studenti non possono essere indotti a scegliere un percorso formativo in questa condizione di confusione ed incertezza, anzi le iscrizioni per l’anno scolastico 2010-2011 non possono che avvenire sulla base dell’attuale sistema vigente.

In merito al secondo aspetto – il confronto col mondo della scuola e con tutte le parti sociali – sarebbe stato opportuno promuovere un dialogo profondo e attento e un processo graduale di conoscenza e preparazione al nuovo riordino del sistema scolastico che avrebbe coinvolto anche le generazioni future. Ma è stato solo aperto un forum di discussione in rete sul riordino dei licei, con una Cabina di Regia (istituita con DM Miur n.75/2009) che in teoria avrebbe dovuto valorizzare ogni possibile contributo. Inoltre questo spazio è stato chiuso subito dopo l’approvazione della riforma del 4 febbraio 2010, poiché – come nel *Requiem* intonato sullo stesso sito – «è sembrato inutile e ingannevole lasciare uno spazio a proposte delle quali non si sarebbe piú potuto tenere conto»<sup>29</sup>. Amen, così sia. Anche perché, se poteva essere diversamente, sarebbe stata un’*altra* scuola, e la politica un’*altra* politica. Invece accade a questa politica di portare avanti un progetto di riforma definito “epocale” dagli stessi governanti della Repubblica, senza che il confronto democratico vero ci sia né tra i banchi del Parlamento, né tra quelli di scuola.

La Riforma deve partire con urgenza, da settembre 2010, perché in caso contrario non ci sarebbero le condizioni per il contenimento della spesa statale previsto da questo progetto. D’altra parte, se questo progetto non rientrasse in un disegno di rimodulazione delle voci economiche dello Stato, non se ne comprenderebbe l’impellenza. Tempi così stretti, infatti, hanno messo a dura prova lo stesso Miur, quando ha dovuto far fronte alle bocciature del Consiglio nazionale della Pubblica istruzione e della Conferenza delle Regioni, e al parere negativo del Consiglio di Stato, e quando si è visto costretto a procrastinare le preiscrizioni alla scuola superiore, e ad intervenire costantemente per fare chiarezza nel clima caotico generato.

<sup>27</sup> Cfr. allegato 1 alla Circolare ministeriale n. 17 del 18 febbraio:

[http://www.pubblica.istruzione.it/normativa/2010/allegati/cm17\\_10\\_all1.pdf](http://www.pubblica.istruzione.it/normativa/2010/allegati/cm17_10_all1.pdf)

<sup>28</sup> Paolo Casicci e Alberto Fiorillo, *Rebus Superiori. Per il ministro la riforma è epocale. Ma parte in corsa e quindi male*, in “Il Venerdì”, 12 marzo 2010, p. 20.

<sup>29</sup> [http://nuovilicei.indire.it/content/index.php?action=lettura&id\\_m=7782&id\\_cnt=9331](http://nuovilicei.indire.it/content/index.php?action=lettura&id_m=7782&id_cnt=9331)

Grazie a questo riordino del sistema scolastico, lo Stato risparmierà circa 8 miliardi di euro in tre anni e questo dato è ancor più gravoso se si pensa che l'Italia destina all'istruzione solo il 4,4% del Pil, collocandosi al ventunesimo posto tra i paesi membri dell'Unione Europea per la spesa riservata all'istruzione<sup>30</sup>. Inoltre, sono stati ridotti anche i fondi per le spese ordinarie, per cui sono frequenti i casi in cui le scuole chiedono contributi volontari alle famiglie, anche per pagare le supplenze. Nel frattempo aumentano, invece, i finanziamenti pubblici alla scuola privata, passando da 332 milioni di euro nel 2001 a 561 milioni di euro nel 2008 e 681 milioni nel 2009<sup>31</sup>. Insomma quello che è stato definito un riordino del sistema scolastico si traduce essenzialmente in forti riduzioni di organico e risorse alla scuola pubblica. Ma «il coraggio intellettuale della verità e la pratica politica sono due cose inconciliabili in Italia», come denunciava Pasolini già nel 1974. Il progetto non è stato neppure ammantato da ideali pedagogici, ma solo da una dichiarazione di opportunità di conformarsi al sistema scolastico degli altri paesi europei. Le ricadute di questi tagli saranno evidentemente gravose per la crescita culturale, civile e sociale del Paese, ma anche per quella economica, una vera contraddizione per un progetto di risparmio della spesa. Per i precari della scuola, già privati di uno sguardo lungo e impossibilitati a progettare la propria vita, questi tagli calpestanto nuovamente il loro diritto ad una vita dignitosa attraverso un lavoro stabile, che è notoriamente uno dei più importanti strumenti di coesione sociale. Questa condizione, infatti, non può che condurre alla cieca logica del *si salvi chi può*, quindi alla disgregazione, e ad una progressiva rinuncia alla possibilità di dare vita ad una nuova civiltà, attraverso il fervido impegno per una cultura che generi un'etica, un modo di vivere, una condotta civile. Ma è evidente che il nostro governo non è disposto a soddisfare la condizione ormai irrinunciabile di offrire maggiori risorse per l'educazione dei giovani e lo sviluppo della cultura. Sono emblematiche, in tal senso, le disposizioni finali contenute nell'art.16 del Regolamento dei Licei, in cui si legge: «All'attuazione del presente regolamento si provvede nei limiti delle risorse finanziarie previste a legislazione vigente, *senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica*». Questo vincolo è ribadito numerose volte nel testo del regolamento, tanto da far rilevare che le risorse – la loro “razionalizzazione” o, per meglio dire, “restrizione” – costituiscono un vero e proprio obiettivo della riforma, più che un mezzo per conseguirne gli obiettivi<sup>32</sup>.

<sup>30</sup> «Con una spesa per l'istruzione pari al 4,4% del Pil, l'Italia è sestultima nella Ue, seguita solo da Spagna, Grecia, Slovacchia, Repubblica Ceca e Romania. Dati rilevati da Eurostat, l'istituto statistico della commissione Europea, secondo i quali nel 2005 la spesa pubblica degli stati membri della UE per l'istruzione è pari, in totale, al 5% del pil. Il dato rilevato da Eurostat considera tutti i livelli di spesa pubblica, locali, regionali e nazionali, e comprende non soltanto le istituzioni scolastiche e universitarie ma anche le altre istituzioni che garantiscono il funzionamento del sistema educativo nazionale: ministeri e dipartimenti della pubblica istruzione, servizi, ricerca». (*Istruzione, l'Eurostat boccia l'Italia. "Quasi ultima per spesa nella Ue"*, in «Repubblica», 8 gennaio 2009).

<sup>31</sup> Alberto Fiorillo, *Il ministero non paga e a far quadrare i conti ci pensano i genitori*, in «Il Venerdì», 12 marzo 2010, p. 22.

<sup>32</sup> Cfr. Regolamento dei Licei:

Art.10 c.1 lettera c: «La quota dei piani di studio rimessa alle singole istituzioni scolastiche nell'ambito degli indirizzi definiti dalle Regioni [...] come determinata *nei limiti del contingente di organico ad esse annualmente assegnato*, non può essere superiore al 20 per cento del monte ore complessivo nel primo biennio [...]».

Art.10 c.2 lettera a: «(Le istituzioni scolastiche) possono costituire *senza nuovi e maggior oneri per la finanza pubblica*, dipartimenti, quali articolazioni funzionali del collegio dei docenti».

Art.10 c.2 lettera b: «(Le istituzioni scolastiche) possono dotarsi, *senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica*, di un comitato scientifico [...]; *ai componenti del comitato non spettano compensi a nessun titolo*».

Art.10 c.2 lettera c: «(Le istituzioni scolastiche) possono organizzare, attraverso il piano dell'offerta formativa, *nei limiti delle loro disponibilità di bilancio*, attività ed insegnamenti facoltativi [...], gli istituti possono organizzarsi

Per tagliare 17.300 mila cattedre nella scuola secondaria superiore in appena due anni (2010-2012), i tecnici del ministero dell'Istruzione hanno dovuto rivoluzionare i quadri orari dei licei e degli istituti tecnici e professionali. Per quanto riguarda i licei, i 396 indirizzi esistenti saranno ricondotti, dichiara il Ministero, a 6 licei: scientifico, classico, delle scienze umane, linguistico, artistico, musicale/coreutico. Ma, considerando l'opzione "scienze applicate" per lo scientifico, quella "economico-sociale" per il liceo delle scienze umane, i 6 indirizzi del nuovo liceo artistico (arti figurative; architettura e ambiente; audiovisivo e multimedia; design; grafica; scenografia), e i due indirizzi del musicale e coreutico, si tratta di 14 indirizzi.

L'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica (ANSAS) sostiene che il prospetto dei curricoli sia stato riformulato alla luce delle «osservazioni contenute nei pareri espressi dal CNPI (Consiglio Nazionale dei Periti Industriali) e dalle Commissioni parlamentari, e facendo tesoro ad un tempo di un ricco dibattito sviluppatosi negli ultimi mesi, sia nel corso dei seminari dedicati ai diversi percorsi liceali, sia in rete, nel forum aperto appositamente sul sito <http://nuovilicei.indire.it>». Sulla presunta ricchezza del dibattito, dati anche i tempi evidentemente stretti, è più che lecito dissentire. Ad ogni modo, è stata accolta un'osservazione critica avanzata da più parti, che riguardava un difetto di continuità disciplinare nel percorso dell'obbligo d'istruzione, assegnato al primo biennio. Quindi sono state inserite le Scienze naturali (Biologia, Chimica e Scienze della Terra) anche nei bienni dove non erano previste, e sono stati definiti alcuni "pilastri", su cui fondare il sistema dei licei, che assicurassero «un denominatore identitario comune, un'anima, per così dire, all'istruzione liceale italiana. Si è dunque deciso di far ruotare i caratteri specifici di ciascun curriculum intorno alla presenza comunque significativa, in termini di monte ore, di tre materie chiave: l'italiano, la lingua straniera, la matematica, avendo cura di garantire in tutti i quinquenni l'insegnamento delle scienze e/o della fisica e della storia dell'arte»<sup>33</sup>. In linea teorica sembrerebbe che questa riforma abbia voluto preservare il ruolo basilare di alcune discipline nei licei, ma – a leggere i quadri orari – si può notare che le ore di italiano sono state ridimensionate nel biennio del liceo classico (66 ore in meno), del liceo scientifico con opzione scienze applicate (66 ore in meno rispetto alla precedente sperimentazione scientifico-tecnologica), e del liceo delle scienze umane (66 ore in meno rispetto al precedente liceo socio-psico-pedagogico), nel triennio dello scientifico (33 ore in meno), oltre che negli istituti professionali e tecnici. L'inglese aumenta al classico, dove sarà insegnato per tutto il quinquennio (in realtà, questo accadeva già nella gran parte dei classici, trattandosi della sperimentazione più diffusa), al liceo delle scienze umane con opzione economico-sociale e nell'istituto tecnico per geometri, ma diminuisce allo scientifico e al linguistico e persino all'istituto tecnico con indirizzo turistico.

anche in rete e stipulare contratti d'opera con esperti, *nei limiti delle risorse iscritte nel programma annuale di ciascuna istituzione scolastica*».

Art.10 c.5: «[...] nel quinto anno è impartito l'insegnamento, in lingua straniera, di una disciplina non linguistica [...]. Tale insegnamento è attivato in ogni caso *nei limiti degli organici determinati a legislazione vigente*».

Art. 10 c. 6: «Attraverso apposito decreto emanato dal Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, sono definite le linee guida per l'insegnamento in lingua straniera di una disciplina non linguistica [...]. Dall'adozione di tale decreto *non devono scaturire nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica*».

Art.13 c.10 lettera b: «Le cattedre sono costituite di norma con non meno di 18 ore settimanali e comunque *nel rispetto degli obiettivi di contenimento della finanza pubblica*».

<sup>33</sup> *Caratteri generali dei nuovi quadri orari* nel sito a cura dell'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica: [http://nuovilicei.indire.it/content/index.php?action=lettura&id\\_m=7782&id\\_cnt=9203](http://nuovilicei.indire.it/content/index.php?action=lettura&id_m=7782&id_cnt=9203)

Una delle scelte piú discusse è stata quella dell'esclusione del Latino da tutto il quinquennio del liceo scientifico con opzione e del liceo di scienze umane con opzione, nonostante questa Riforma si ponesse tra gli obiettivi proprio la "valorizzazione della lingua latina"<sup>34</sup>, trattandosi di una disciplina caratterizzante del percorso liceale. Per di piú, l'orario di questa disciplina è stato ridimensionato in tutti i licei, tranne in quello classico. In particolare nello scientifico, dichiara Aluisi Tolosini del mensile specialistico «Tecnica della scuola», la materia sarà in crisi d'identità e bisognerà persino fare una scelta didattica che suonerà probabilmente come un *aut aut* tra l'insegnamento della letteratura o della lingua latina<sup>35</sup>.

È assurdo che si possa dire una cosa e farne precisamente un'altra. In questo "grigiore epistemico" si fa fatica a discernere il vero, la ragione e anche il torto<sup>36</sup>. Si giunge a quell'assurda situazione ben descritta nel *Fedone* di Platone, in cui discorsi contraddittori fanno sí che gli argomenti non siano ritenuti piú veri né certi, fino ad arrivare a credere che la realtà manchi anch'essa di verità e certezza<sup>37</sup>.

Per quanto riguarda il Liceo scientifico con opzione scienze applicate, è stato rilevato che potrà nascere ugualmente da un precedente liceo scientifico o da un istituto tecnico, perché probabilmente è del tutto secondario considerare le conseguenze sulla qualità della didattica, dal momento che un istituto tecnico potrebbe non avere al suo interno le competenze per convertirsi improvvisamente in liceo. Qui, inoltre, sono previste solo due ore settimanali di Informatica e, rispetto alle sperimentazioni attivate precedentemente, sono state cancellate tutte le ore di Laboratorio, e le Scienze (Fisica, Chimica, Biologia e Scienze della terra) – da cui trae il nome il liceo – vedranno una riduzione di 10 ore nel quinquennio. Oltre alla cancellazione del Diritto, messa in atto anche nella maggior parte degli altri licei, sarà ridotta l'area storico-filosofica e quella di Disegno con la totale cancellazione dell'insegnamento di Tecnologia.

La Geografia, disciplina irrinunciabile in una società sempre piú globalizzata e complessa, è stata eliminata dai quadri orari di tutti gli istituti professionali e in quasi tutti quelli tecnici; e accorpata alla Storia, nonché ridimensionata, nel biennio dei licei (nel triennio era e rimane assente). L'accorpamento è stato giustificato come scelta didattica per «consentire allo studente di unire le coordinate di spazio e di tempo e di leggere piú agevolmente le "mappe" del mondo contemporaneo». Ma se le ore sono complessivamente diminuite, risulta abbastanza ambigua qualsiasi idea di acquisizione di nuove conoscenze e capacità in quest'ambito. Il nodo centrale è che il pressapochismo generalizzato e abituale nel Paese si riverbera naturalmente anche sulla scuola. Non si spiegherebbero altrimenti quadri orari ridotti e accorpamenti di discipline, che non provengono da presupposti culturali e ideali, ma da scelte di opportunità. Inoltre, senza un autentico progetto culturale, qualsiasi scelta di aumento o diminuzione degli orari risulta piuttosto priva di spessore, perché si rivela ispirata al caso o, per meglio dire, al caos.

Non si rinnova il sistema scolastico cambiando l'ordine dei fattori, o peggio diminuendone il numero, in questo caso quello delle ore d'insegnamento, dei docenti e degli altri operatori

<sup>34</sup> Cfr. Comunicato stampa Miur del 12 giugno 2009:

[http://www.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2009\\_miur/120609.shtml](http://www.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2009_miur/120609.shtml)

<sup>35</sup> Paolo Casicci, *Scientifico meno latino, Scienze applicate meno matematica*, in «Il Venerdì», 12 marzo 2010, p. 23.

<sup>36</sup> Come rileva Franca D'Agostini, autrice di *Verità avvelenata. Buoni e cattivi argomenti nel dibattito pubblico* (2010), il "grigiore epistemico", cioè la sfiducia generalizzata nella possibilità di riconoscere la verità, deriva dal moltiplicarsi degli argomenti fallaci che non vengono smascherati. «Nessuno crede piú a nessuno, e si genera una fondamentale disaffezione all'azione politica, e alla democrazia stessa.» (Leopoldo Fabiani, *La politica senza logica*. Intervista a Franca D'Agostini in "Repubblica", 25.02.2010).

<sup>37</sup> Platone, *Fedone*, 89d, Laterza, Bari, 2007, p. 95.

scolastici, dei finanziamenti e delle risorse. Dietro la bizzarra proposta di «consentire una piú ampia personalizzazione, grazie a quadri orari ridotti che danno allo studente la possibilità di approfondire e recuperare le mancanze» è sotteso un giudizio dequalificante della scuola, cui non fa riscontro un autentico impegno a cambiarla in meglio, ma un'inquietante tendenza ad ignorarne i bisogni e lasciare che regredisca. Non c'è una vera riflessione sull'educazione, né un richiamo forte alle mirabili possibilità della scuola pubblica di trasmettere quel patrimonio di conoscenze e di idee relative all'umanità e al mondo, che proviene dalla nostra storia. Come ha sottolineato recentemente Michele Loporcaro nel libro *Tre piú due uguale zero*: «La scuola deve [...] dare ai cittadini gli strumenti per analizzare la realtà sociale nei suoi diversi aspetti: la politica come la tecnologia. Questi strumenti sono la capacità di riflessione autonoma e il senso critico, che non possono venire da un'educazione schiacciata sul presente. Serve la storia, come ammaestramento per relativizzare e poter analizzare e, se del caso, criticare il presente. Per un programma politico di segno totalitario, invece, è funzionale una scuola che si allinei pedissequamente ai cantori acritici del progresso tecnologico»<sup>38</sup>. Il mondo educativo è forse il piú esposto alla minaccia del “pensiero unico”, che non è altro che la trasposizione in termini ideologici, che si pretendono universali, degli interessi delle forze economiche. Così come si assiste ad una profonda divaricazione tra il sapere umanistico e quello scientifico, nella scuola si tende a separare fortemente l'educazione culturale da quella professionale e tecnica, fondata sul sapere specializzato e sulle competenze particolari richieste dal mondo del lavoro, ma inadeguata ad offrire un'idonea formazione culturale e a sviluppare le capacità di orientamento critico. Come auspicava Bertin, che proseguiva le riflessioni pedagogiche di Antonio Banfi, in merito all'educazione professionale: «è necessario sollecitare una salda formazione di base nella scuola dell'obbligo, senza la quale non è possibile che il lavoratore voglia effettivamente continuare ad istruirsi e, soprattutto, non è possibile che sia in grado di farlo»<sup>39</sup>.

Non ci può essere un'azione di rinnovamento attraverso un'imitazione, tra l'altro distorta, del sistema scolastico delle altre scuole europee, prescindendo dai reali bisogni educativi del nostro Paese. Secondo le direttive dell'Ocse è necessario privilegiare la “qualità d'insegnamento”, ma questo è un punto che, sebbene rivendicato, è invece del tutto trascurato dalla Riforma dei licei. Restando sul piano dell'evidenza elementare, dichiarava Bontempelli già nel 2000, un miglioramento della qualità d'insegnamento implica almeno tre elementi: per trasmettere un sapere logicamente strutturato che vada al di là dell'acquisizione di abilità che già la normale vita collettiva promuove spontaneamente, è necessario che gli insegnanti posseggano una *solida conoscenza della disciplina di studio*. In secondo luogo, una buona *comunicatività culturale*, che presuppone anche la competenza disciplinare e consiste nella capacità di porgere ciò che si conosce con tutti gli accorgimenti utili a suscitare una progressiva evoluzione degli interessi e a stimolare il desiderio di conoscere. Infine, la *capacità psicologica di gestire positivamente la relazione interpersonale*. Ma la scuola italiana non ha mai promosso anche solo queste tre caratteristiche. Quali che siano stati i progetti delle varie riforme (di cui quest'ultima rappresenta una prosecuzione), nel concreto la competenza disciplinare e la capacità psicologica di gestire positivamente la relazione interpersonale sono state scarsamente accertate, e la comunicatività culturale è stata inibita dal progressivo allargarsi della fascia degli insegnanti precari,

<sup>38</sup> Michele Loporcaro, *Una buona scuola o la società dello spettacolo: da che parte stanno i progressisti italiani?* in Gian Luigi Beccaria (a cura di), *Tre piú due uguale zero*, Garzanti, Milano, 2004, p. 108.

<sup>39</sup> Giovanni Maria Bertin, *Educazione alla ragione: lezioni di pedagogia generale*, Armando, Roma 1995, p. 212.

impossibilitati ad attuare un serio impegno intellettuale ed educativo perché privi di accettabili garanzie di lavoro e di reddito, o spostati ogni anno da una scuola all'altra<sup>40</sup>.

La stessa flessibilità e l'autonomia, che sono tra gli obiettivi considerati più importanti da questa riforma anche nell'ottica di un avvicinamento agli altri paesi europei, risultano svuotate di senso se diventano il presupposto di ulteriori disuguaglianze sociali a partire dalla diversa preparazione di base offerta agli studenti. Secondo il nuovo progetto, i curricula ministeriali possono essere modificati, entro certi limiti, dai singoli collegi dei docenti. Al biennio i nuovi licei potranno ritagliare il 20 per cento del monte ore annuo per attivare insegnamenti opzionali, al triennio anche il 30 per cento. In tal modo, ogni liceo potrà rendere l'offerta formativa più vicina alle esigenze dell'utenza e del territorio. La quota di flessibilità nei professionali è ancora più elevata e può arrivare al 40%. Dato che queste quote saranno determinate dai fondi d'istituto o da convenzioni con fondazioni e imprese locali, è evidente che territori già privi di risorse continueranno a restare tali o persino a degenerare. Alla descolarizzazione attuale, che sarà aggravata dai quadri orari ridotti, si accompagna la progressiva perdita di importanza del valore di promozione sociale ed emancipazione politica della scuola, nel momento in cui acquista un carattere flessibile sempre maggiore. Questo processo, purtroppo, è iniziato con le scelte nefaste della riforma Berlinguer. Ma ora si teme di aver «superato la fase ibrida di transizione. Da una parte l'esplosione della concorrenza, delle iniziative individuali, spesso estemporanee, seguendo la logica dell'impresa; dall'altro un centralizzato Ministero che tutto decide e dirige. Quest'ultimo sta ora dando la definitiva spallata alla scuola pubblica dimenticando di rappresentare i cittadini e schierandosi apertamente con i privati che, con la scuola, vogliono fare affari»<sup>41</sup>. Antonio La Penna ha significativamente definito con il termine *panaziendalismo* questa concezione in base alla quale la scuola e gli altri settori della società debbano ispirarsi al modello dell'azienda<sup>42</sup>. Lo denunciava anche Bontempelli nel 2003, affermando che l'aziendalizzazione della scuola è del tutto innaturale, anzi – a ben guardare – la tanto esaltata concorrenza tra istituti «avviene su un terreno deteriore, sul terreno dell'immagine, di ciò che è immediatamente utile». Il sistema dell'alternanza dei due schieramenti alla guida del paese li fa falsamente apparire come opposti, essi cooperano invece alla «dittatura dell'economia del profitto». Lo scontento creato da ognuno di essi viene incanalato dalla superficiale opposizione fatta dall'altro, che poi, una volta vincitore, amministra secondo la stessa logica, smantellando il sistema nazionale della pubblica istruzione<sup>43</sup>.

Seguendo la sintesi che ne fa Roberto Renzetti nella rivista elettronica «Fisica/mente», la scuola è stata destrutturata attraverso diversi passi. Il primo è stato quello di introdurre il Piano dell'offerta formativa (POF) che, nelle intenzioni, sarebbe dovuto servire per mettere in concorrenza vari istituti. Successivamente, sono stati aboliti gli esami di riparazione, ma non sono stati sostituiti da alcuna valida iniziativa per migliorare la preparazione degli studenti. Nella crescente incertezza di canali di assunzione per gli insegnanti, essi hanno conseguito abilitazioni e fatto passaggi di cattedra per conservare semplicemente il posto di lavoro più che per migliorare la qualità della propria formazione. Intanto i salari sempre più bassi dissuadevano molte persone preparate dall'intraprendere la professione insegnante. La maggior parte

<sup>40</sup> Massimo Bontempelli, *L'agonia della scuola*, op. cit.

<sup>41</sup> Roberto Renzetti, *La Scuola da Berlinguer a Gelmini*, in rivista elettronica «Fisica/mente», 30.9.2008.

<sup>42</sup> Lucio Russo, *Segmenti e bastoncini. Dove sta andando la scuola?*, Feltrinelli, 2001.

<sup>43</sup> Massimo Bontempelli, *La convergenza del centrosinistra e del centrodestra nella distruzione della scuola italiana*, cit.

dei dirigenti-manager non era in grado di svolgere il proprio ruolo, mentre mancavano sempre più mezzi e finanziamenti alle singole scuole. L'accumulo di burocrazia ha poi distolto la scuola dal suo più alto ruolo. Con tutto ciò essa si è andata rapidamente dequalificando, sia agli occhi delle famiglie che degli studenti, «ed il bullismo è figlio di questa anarchia». Un sistema scolastico così svilito fa accrescere il desiderio di una scuola diversa, in cui vi sia ordine e si studi. «Manca il solo passo, imminente, del privatizzare quasi tutto, lasciando al pubblico ciò che è vecchio e fatiscente, classi numerose, assenza di continuità didattica»<sup>44</sup>.

Quest'amaro destino della scuola pubblica era già stato previsto, con mirabile lucidità, da Piero Calamandrei che, nel discorso in difesa della Scuola nazionale, incitava: «Bisogna tener d'occhio i cuochi di questa bassa cucina. L'operazione si fa in tre modi, ve l'ho già detto: *rovinare le scuole di Stato. Lasciare che vadano in malora. Impoverire i loro bilanci. Ignorare i loro bisogni. Attenuare la sorveglianza e il controllo sulle scuole private. Non controllarne la serietà. Lasciare che vi insegnino insegnanti che non hanno i titoli minimi per insegnare. Lasciare che gli esami siano burlette. Dare alle scuole private denaro pubblico. Questo è il punto. Dare alle scuole private denaro pubblico*»<sup>45</sup>. Nel frattempo, dagli anni '90 in Italia è iniziato un processo di privatizzazione di aziende ed enti statali, che ha interessato anche la scuola. Eppure essa dovrebbe essere salvaguardata da pericolose forme di espropriazione perché solo la scuola pubblica è capace di assicurare ai cittadini l'accesso alla cultura, dando di più a chi ha di meno, e di assicurare il rispetto della pluralità delle culture, quindi dei punti di vista antropologici, etnici, religiosi<sup>46</sup>. Piero Calamandrei lo enunciava chiaramente: «*Ci siano pure scuole di partito o scuole di chiesa. Ma lo Stato le deve sorvegliare, le deve regolare; le deve tenere nei loro limiti e deve riuscire a far meglio di loro. La scuola di Stato, insomma, deve essere una garanzia, perché non si scivoli in quello che sarebbe la fine della scuola e forse la fine della democrazia e della libertà*»<sup>47</sup>. Sono parole che invitano a riflettere profondamente sul destino della scuola pubblica attuale, sempre più lontana dagli ideali di democrazia e libertà, soprattutto alla luce dell'indiscriminato quanto insensato aumento di finanziamenti pubblici alla scuola privata.

Eros Barone, autore e curatore del libro *Ripensare la forma-scuola. Analisi e proposte* (2006), ha messo in guardia da un'interpretazione riduttiva della Riforma Gelmini, che la ricondurrebbe a un mero risparmio della spesa pubblica o alla semplificazione degli ordinamenti. Si tratta di un'interpretazione fondata «sullo scambio tra la qualità e la quantità (quella quantità che Hegel definiva la "qualità tolta")» che ha reso deboli anche le risposte date dall'opposizione. Piuttosto essa s'iscrive nell'orizzonte di quelle politiche scolastiche che, pur con differenti fini politico-sociali, sono stati mutuati dall'Ocse e dall'Unione europea. Si tratta di «una strategia che, svuotando completamente lo stesso principio dell'autonomia scolastica, si muove pertanto in direzione di un sistema formativo integrato, un sistema misto pubblico-privato dell'istruzione, in cui la stessa scuola statale è chiamata (come previsto dal progetto di legge Aprea) a ridefinirsi attraverso le cosiddette fondazioni, nonché a rimodellare i suoi assetti secondo i sistemi organizzativi d'impresa, attrezzandosi per consentire al capitalismo, la cui logica e il cui controllo vengono progressivamente estesi al campo dell'istruzione, di affrontare

<sup>44</sup> Roberto Renzetti, *La Scuola da Berlinguer a Gelmini*, cit.

<sup>45</sup> Piero Calamandrei, Discorso pronunciato al III Congresso dell'Associazione a difesa della scuola nazionale (ADSN) a Roma l'11 febbraio 1950, pubblicato in «Scuola democratica», periodico di battaglia per una nuova scuola, Roma, IV, suppl. al n. 2 del 20 marzo 1950, pp. 1-5.

<sup>46</sup> Giovanni Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Laterza, Bari, 2004, p. 234.

<sup>47</sup> Piero Calamandrei, cit.

le sfide del mercato mondiale in una fase di recessione economica e di conseguente ristrutturazione dei rapporti di produzione su scala mondiale». Accanto alla «tendenza razionalizzatrice e descolarizzatrice» c'è «l'ispirazione duramente classista» in un paese dove già tendono a cristallizzarsi le divisioni di classe e la mobilità sociale è minima. Sono emblematici in tal senso la legge sull'apprendistato e il primato del liceo classico sugli altri istituti (anche se è opportuno aggiungere che si assiste ad un livellamento culturale verso il basso di tutti gli istituti, anche quelli liceali). Questa visione della scuola è antitetica ad una concezione che «la configuri, secondo il grande principio di Comenio *omnia omnibus omnino (tutto a tutti in tutti i modi)*, come un' "utopia concreta" offerta a tutti».

Le politiche educative attuali si fondano su una visione che pone al centro il *determinismo sociale*, che sostiene la naturalità delle attitudini, come se la scuola non potesse dare la possibilità ad ognuno di essere un uomo insieme con tutti gli altri uomini. La stessa progressiva riduzione dei corsi di recupero (nel 2009 il 30% degli studenti delle scuole superiori è stato rimandato a settembre) inasprisce la selezione classista, perché se la scuola pubblica non offre adeguate possibilità di recupero, queste saranno ricercate nel mercato delle lezioni private<sup>49</sup>.

In definitiva, una riforma autentica della scuola deve porre e risolvere il problema dei fini sociali e dei fondamenti teorici della cultura riformatrice nella scuola entro lo spazio etico-politico indicato dal secondo comma dell'articolo 3 della Costituzione, che recita: «È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese»<sup>49</sup>.

Questo non può accadere nella cultura dell'impresa che fa della scuola un'azienda che produce servizi di diversa qualità, da nord a sud, e che degli studenti fa dei consumatori. In questo vuoto d'identità collettiva, trovano spazio rivendicazioni localistiche (dialetti, storie locali) di nuova e artificiosa appartenenza, con cui l'ideologia del mercato non ha difficoltà ad integrarsi. Esiste un'irriducibile incompatibilità tra il dominio del mercato e la libertà del soggetto: il primo tende a trasformare la libertà in libertà di consumo, sottraendo progressivamente l'individuo dall'onere delle scelte che si ripercuotono sulla comunità; questo diventa isolato, tanto meno libero di fatto, quanto più solo. È nel "pubblico" che prende forma, invece, la libertà individuale, l'esercizio dei diritti, quello di conoscere, di scegliere, di orientarsi, di agire. Spetta alla scuola pubblica aprire e mantenere aperto uno spazio di educazione umana in cui si conoscano e si pratichino i diritti alla cittadinanza in tutta la ricchezza e l'articolazione richieste dal mondo odierno<sup>50</sup>. Qui devono realizzarsi quelle che Edgar Morin, da sempre attento alle problematiche dell'educazione, definisce le due grandi finalità etico-politiche del nuovo millennio: stabilire una relazione di reciproco controllo fra la società e gli individui attraverso la *democrazia*; portare a compimento l'Umanità come *comunità planetaria*<sup>51</sup>. La scuola ha il compito di promuovere una conoscenza capace di cogliere i problemi globali per inscrivere in essi conoscenze locali e parziali. Essa deve aspirare a realizzare un umanesimo concreto in grado di comprendere e vivere con consapevolezza la condizione umana, affrontare l'incertezza del nostro tempo, promuovere un'identità storico-culturale aperta allo spettro delle altre culture. Come scriveva Marc Bloch nell'*Apologie pour l'histoire*: «Non comprendiamo mai abbastanza.

<sup>49</sup> Eros Barone, *Da Gentile alla Gelmini (e ritorno)*, in rivista elettronica «Fisica/mente», 22 febbraio 2010.

<sup>50</sup> Gianna Di Caro, *Scuola e globalizzazione: diritto e appartenenza*, in «Insegnare», numero 6-7/2002.

<sup>51</sup> Edgar Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2001, p. 15.

Colui che differisce da noi – straniero, avversario politico – passa, quasi necessariamente, per un malvagio. La storia deve aiutarci a guarire da questo difetto. È una vasta esperienza delle varietà umane, un lungo incontro degli uomini. La vita, al pari della scienza ha tutto da guadagnare da che questo incontro sia fraterno»<sup>52</sup>. Non a caso Edgar Morin pone l’“insegnamento della comprensione” tra i sette saperi necessari all’educazione del futuro, senza il quale non potrebbe esservi progresso nelle relazioni umane, né uscita dal loro stato barbaro di incomprendimento»<sup>53</sup>. Marc Auge, riflettendo sul tema della comunità, definisce l’educazione «una sorta di apprendistato delle frontiere, la base da cui apprendere come si fa a varcare la porta che ci introduce a ciascuna cultura»<sup>54</sup>. Comprendere ha un senso più profondo di conoscere, perché implica un “contenere in sé”, un intendere appieno, quindi un’apertura della mente anche a ciò che è più distante dal nostro mondo. In questo senso, l’apprendimento storico, la comprensione di ciò che è inattuale, distante da noi nel tempo e nello spazio, c’insegna a comprendere la nostra complessa realtà attuale. Si tratta, insomma, di «abbracciare il cerchio quanto più largo possibile delle cognizioni», un sapere armonico, eclettico e versatile, che si opponga all’«avaro specialismo imbozzolato in una sterile ragnatela»<sup>55</sup>. Non si può trasformare la scuola in apparato manageriale e amministrativo, contraendo lo spazio per le «arti della memoria, della poesia, della narrazione», che sono vitali per la conoscenza di sé e la sapienza civile, come rileva con lucida passione Donald Phillip Verene, direttore dell’Istituto di Studi vichiani di Atlanta»<sup>56</sup>. Ispirandosi a Vico, egli crede che la conoscenza di sé sia il fine di ogni forma di educazione umana e che ciò richieda il possesso dell’intera esperienza e conoscenza dell’uomo. La sua risposta all’epoca in cui viviamo – il cui tratto distintivo è l’«umiliazione della parola» secondo la definizione di Jacques Ellul – è la lezione degli antichi umanisti che credevano nel legame della parola con la verità. La dedizione a questa verità è base fondante di una vera educazione. Gli insegnanti dovranno apprendere l’arte dell’eloquenza, di quel parlar bene capace di trasmettere una sapienza utile per la vita. Dovranno provocare negli studenti le intuizioni necessarie ad attivare le idee, educare la mente ad abbandonarsi all’attività delle idee, guidarli alla formazione di canoni personali rispetto ad una tradizione più generale, alla costruzione di un’intelaiatura sulla quale collocare tutte le altre conoscenze, all’edificazione di una base comune per la conversazione civile. Dovranno essere essi stessi un modello, una testimonianza di questo percorso. La proposta di Verene, che si definisce un «umanista che si ritrova in un mondo disumano», è appassionante e avvincente: bisogna coltivare le risorse naturali della memoria, della fantasia e dell’ingegno, e porle al centro dell’educazione umana. Per dirla con Italo Calvino, c’è nelle arti umanistiche un «midollo di leone», ossia il proposito di cercare «un nutrimento per una morale rigorosa, per una padronanza della storia». Tuttavia, anche Calvino, dopo *Il Midollo del leone* (1955), riconobbe l’inadeguatezza del modo umanistico a comprendere il mondo, perché il paesaggio culturale che lo circondava si

<sup>52</sup> Marc Bloch, *Apologie pour l'histoire*, Paris, Colin, 1974, p. 121.

<sup>53</sup> Edgar Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, op. cit., p. 110. In questo testo Morin propone sette saperi che necessariamente l’educazione dovrebbe trattare in ogni società e in ogni cultura: le cecità della conoscenza: l’errore e l’illusione; i principi di una conoscenza pertinente; insegnare la condizione umana; insegnare l’identità terrestre; affrontare le incertezze; insegnare la comprensione; l’etica del genere umano.

<sup>54</sup> Guido Caldiron, *Marc Augé: «Non dobbiamo temere le frontiere: sono porte da varcare, non barriere»*, in «Libera», 16/09/2009.

<sup>55</sup> Andrea Battistini, *Introduzione in Donald Phillip Verene, L'arte dell'educazione umanistica*, Osanna Edizioni, 2006, p. 8.

<sup>56</sup> Donald Phillip Verene, *L'arte dell'educazione umanistica*, op. cit., p. 17.

era trasformato ed esigeva altre sistemazioni, così fece fronte alla crisi della sua funzione sociale con altri saperi, come la scienza, l'etnologia e l'antropologia<sup>57</sup>. Quest'esigenza di un profondo rinnovamento dell'orizzonte culturale è ancora drammaticamente attuale. Le scienze umane riescono a rispondere solo parzialmente ai problemi della nostra società perché non hanno costituito una «nuova cultura umanistica moderna»: o obbediscono al modello specializzato delle scienze fisiche tradizionali o rimangono ancorate, in modo autoreferenziale, al saggio filosofico-letterario della tradizione, sviluppandola ma senza rinnovarla. Dunque subiscono una duplice laminatura: da una parte, dalla cultura scientifica e tecnica, basata sulle competenze specialistiche degli esperti; dall'altra, dalla cultura industrializzata dei media, che impone le proprie norme di divertimento. Entrambe non dispongono dei mezzi di riflessione che la cultura umanistica ha sempre portato in sé, con la sua ricchezza d'idee generali sull'uomo, il mondo e la civiltà. Ma, allo stesso tempo, le conoscenze della cultura umanistica classica sono oggi insufficienti, se non si elaborano nuove idee generiche, che alimentino una cultura ricca e nuova che sappia accedere ad una nuova universalità e concerna tutta l'umanità<sup>58</sup>. Già questa missione è difficile, ma può diventare persino impossibile se non si abbandonerà l'amministrazione manageriale dell'educazione e se non si guarderà ad un'educazione globale, capace di rispondere alla complessità nella vita quotidiana, sociale, politica, nazionale e mondiale. Tutto questo non può realizzarsi all'interno di un progetto di "regionalizzazione" della scuola, tantomeno nel suo costituirsi in fondazione, con il sostegno di enti e partner privati, caldeggiato dal disegno di legge Aprea; perché un progetto così scellerato, che prevede una diversificazione dell'offerta formativa a seconda del contesto territoriale, si tradurrebbe in maggiori disuguaglianze sociali tra regioni ricche e povere, e nell'abbandono della possibilità di una cultura condivisa, di una base educativa comune.

La scuola italiana deve essere ripensata in un orizzonte storico-culturale più ampio e profondo, lontano da modelli che non le sono propri, non le appartengono. Deve piuttosto elaborare un nuovo progetto culturale, identificare nuove modalità d'insegnamento per superare la frammentazione del sapere, la crisi della nostra epoca e la generale mancanza di senso. Deve dare vita ad una relazione educativa ancorata al concetto di cura di sé e degli altri, ma soprattutto a quel concetto platonico di *amore*, principio propulsore del sapere e dell'agire, che si colloca tra l'umano e il divino, tra l'impossibilità di approdare a un sapere certo e definitivo e l'inesausta ricerca, gravida di sapere, che aspira *ad infinitum* alla verità. La scuola non ha alcun bisogno di trasformarsi in altro da sé, ma semplicemente deve diventare migliore, restando se stessa: un'istituzione pubblica, uno spazio di relazioni dove si vivano le domande della vita; si acquisisca un patrimonio di conoscenze atto a conoscere e perfezionare se stessi, il mondo e l'umanità, ad ampliare l'orizzonte delle diverse esistenze, a discernere tra le molte azioni umane quelle conformi alla dignità ed eccellenza della nostra natura.

<sup>57</sup> Massimo Lollini, *Antropologia ed etica della scrittura in Italo Calvino*, «Annali d'Italianistica», 15 (1997), pp. 283-311.

<sup>58</sup> Edgar Morin, *Il gioco della verità e dell'errore*, op. cit., pp. 94-96.

«AUTONOMIA»: UNA DEFINIZIONE AMBIGUA

1. *L'istruzione e il nuovo Titolo V della Costituzione*

L'autonomia delle istituzioni scolastiche viene sancita nell'ordinamento italiano con l'approvazione della legge n.59 del 15 marzo 1997 sul decentramento amministrativo – meglio nota come legge Bassanini – con la quale si è stabilito il processo di trasferimento di poteri e di funzioni dallo Stato alle Regioni, agli Enti Locali e ad altri soggetti di autonomia.

Il baricentro dell'azione pubblica si sposta così verso la “periferia”, mediante un duplice percorso di devoluzione di compiti e funzioni: verso le autonomie istituzionali (Regioni, Province, Comuni) e verso quelle sociali (enti, associazioni, comunità).

In tale contesto l'autonomia scolastica, per la quale è prevista una specifica norma, l'art. 21, costituisce un capitolo a sé stante, ma strettamente connesso alla *ratio* della riorganizzazione complessiva dell'attività amministrativa. Tale norma riconosce all'istituzione scolastica la personalità giuridica, configurandola come autonomo centro d'imputazione di conseguenze giuridiche, con titolarità di un proprio patrimonio, con necessità di approvare un proprio bilancio, in definitiva con la possibilità di determinare una propria gestione patrimoniale e finanziaria. In altri termini, ciascun'unità scolastica ha la possibilità di autodeterminarsi, dandosi proprie regole e propria organizzazione, reperendo e gestendo liberamente le risorse economiche, definendo autonomamente i curricoli ed i programmi d'insegnamento, sperimentando nuovi modelli di azione didattica e culturale. Più specificamente il sistema d'istruzione riformato prevede il superamento di una gestione dell'istruzione di tipo verticale e burocratica, prevedendo l'esistenza di un centro che fissa obiettivi generali di qualità a livello nazionale, e di una rete d'istituzioni scolastiche che lavorano per collegare quegli obiettivi ai bisogni educativi che emergono dalle diverse istituzioni scolastiche, e dalle differenti situazioni locali<sup>1</sup>.

Tali differenze, direttamente correlate a mediocrità o eccellenze locali, non sono vissute in funzione delle caratteristiche peculiari dell'asse di studio tipico di un istituto, ma attengono alla stessa qualità della vita scolastica, della formazione dell'individuo e della sua riuscita sociale e lavorativa.

Pertanto s'insinua il dubbio che «decentrare» le scuole da un sistema educativo pubblico e nazionale penalizzi istituti carenti o situati in regioni depresse. Oltretutto venendo meno l'ob-

<sup>1</sup> Come previsto dalle disposizioni costituzionali dedicate all'istruzione, in forza delle quali ai pubblici poteri è riservato il compito di dettare le norme generali sull'istruzione (v. artt. 33 e 117, comma 2), i livelli essenziali delle prestazioni (art. 117, comma 2, lett. m), pur tutelando, al tempo stesso, l'autonomia scolastica sancita dall'art. 117, comma 3 Cost. A fare da *pendant* a quest'articolazione normativa, è la disciplina legislativa ordinaria che all'art. 21, comma 9, L. 59/97, afferma che «L'autonomia didattica è finalizzata al perseguimento degli obiettivi generali del sistema nazionale di istruzione, nel rispetto della libertà di insegnamento, della libertà di scelta educativa da parte delle famiglie e del diritto di apprendere. Essa si sostanzia nella scelta libera e programmata di metodologie, strumenti, organizzazione e tempi di insegnamento, da adottare nel rispetto della possibile pluralità di opzioni metodologiche, e in ogni iniziativa che sia espressione di libertà progettuale, compresa l'eventuale offerta di insegnamenti opzionali, facoltativi o aggiuntivi e nel rispetto delle esigenze formative degli studenti».

bligo di svolgere percorsi culturali organicamente strutturati, e rispondenti alle finalità di un sistema pubblico statale, si rischia di rendere vana la volontà espressa dai Padri Costituenti di garantire una scuola democratica. La Costituzione Repubblicana attribuisce alla scuola un ruolo istituzionale primario per la democrazia nel nostro Paese; la scuola difatti ha la funzione di garantire a tutti, attraverso l'acquisizione del sapere, un effettivo diritto di cittadinanza – «Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla Legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese» – (art. 3 comma 2).

La scuola per tutti nel nostro ordinamento costituzionale è quindi coesistente alla democrazia; non è un servizio pubblico per la realizzazione degli interessi privati dell'utenza, ma è una funzione dello Stato volta a realizzare anzitutto l'interesse della collettività ad una formazione di cittadini democratici e consapevoli. Al contrario come si legge dall'ottavo comma dell'art. 7 del D.P.R. n. 275 del 1999 – con il quale è stata attuata la legge Bassanini – le scuole, in quanto autonome «possono stipulare convenzioni con Università statali o private, ovvero con istituzioni, enti, associazioni o agenzie operanti sul territorio che intendono dare il loro apporto alla realizzazione di specifici obiettivi». E di conseguenza ripiegare i loro obiettivi, anche ad esigenze ed istanze di natura non specificamente didattico-educative.

A questo punto sembra quasi doveroso chiedersi se i principi costituzionali in materia scolastica siano ancora validi o meno: quale lettura dobbiamo dare a tali principi dopo la riforma del Titolo V? La riforma del Titolo V della Costituzione come si coordina con i principi affermati nella prima parte della Costituzione? I capisaldi costituzionali affermati negli articoli 33 e 34 definiscono i principi fondamentali della nostra organizzazione scolastica, e la configurano secondo un vero e proprio ordinamento costituzionale. La libertà d'insegnamento, autonomia e democrazia scolastica sono garantiti dall'art. 33 che recita «l'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento [...] La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi. Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione, senza oneri per lo Stato».

La scuola statale, istituita dalla Repubblica, deve garantire la libertà d'insegnamento e quindi il pluralismo culturale. Tale esigenza è garantita dall'autonomia e dall'autogoverno della scuola nel suo complesso e, nel suo ambito, delle singole istituzioni scolastiche.

L'autonomia che si persegue, invece, con la Legge 59/97, è l'autonomia da un'idea nazionale di scuola, e l'affidamento della cosiddetta "offerta formativa" all'arbitrio dei singoli istituti, inevitabilmente condizionati dalle sollecitazioni più contingenti e più legate all'esigenze economiche e di mercato. Con la legge Bassanini solo apparentemente si promuovono iniziative decentralizzate, in realtà persistono le gerarchie amministrative quali le ordinanze burocratiche sulla didattica: promozioni con debiti, pause didattiche, verifiche *in itinere*, attinenza del piano didattico di ogni insegnante agli obiettivi delle diverse istituzioni scolastiche, e del particolare bacino di utenze.

La questione scolastica è invece, questione di scelta dei saperi e dei valori che meritano di venire trasmessi da una generazione all'altra. Tale scelta, per essere sensata e culturalmente efficace, non deve avere nulla di arbitrario e di soggettivo, ma deve essere radicata in un patrimonio culturale ed etico collettivo. La nazione è il deposito di tale patrimonio. Senza una valorizzazione dell'identità nazionale, quindi, la scuola non può venire ancorata ad un coerente

asse culturale, e la trasmissione dei saperi e dei valori si disperde. C'è il rischio, paventato da Lucio Russo, che «la cancellazione delle culture nazionali [...] presentata come “multiculturalismo” e come accettazione della “diversità”», in realtà «tenda proprio a distruggere le diversità, sostituendo le diverse culture con un'unica miscela indifferenziata, ottenuta sovrapponendo gli aspetti più banali e “commerciabili” delle diverse tradizioni culturali. [...]» realizzando un «gigantesco omogeneizzato culturale»<sup>2</sup>.

L'art. 34 della Costituzione Italiana, prevede che l'offerta di scuole statali debba essere in grado, per quantità e qualità, di soddisfare tutta la domanda sociale d'istruzione scolastica. «*La scuola è aperta a tutti.[...] I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso.*».

Nella misura in cui l'autonomia scolastica prevista dall'art. 21 innesca un meccanismo di concorrenza e competizione tra gli istituti, non può che sorgere il sospetto che le scuole, pur di accaparrarsi “clienti”, si vedano, da un lato, costrette ad organizzare corsi, corsetti, e corsetti all'ultima moda, che diano lustro all'immagine dell'Istituto e lo mantengano “sul mercato” e, dall'altro, a cercare finanziamenti privati per potenziare “l'offerta formativa”. Un contributo in tal senso è offerto dalle iniziative di collaborazione tra scuola e formazione professionale. Il regolamento dell'autonomia prevede, infatti nell'ambito dell'ampliamento dell'offerta formativa, la possibilità di aggiungere al curriculum obbligatorio attività facoltative, e fra queste percorsi formativi integrati con la formazione professionale, sulla base di accordi con le Regioni e gli Enti locali. Appare dunque fondamentale, l'interazione delle scuole tra loro e con gli Enti locali, come sottolinea l'art. 1 del D.P.R. n. 275 del 1999<sup>3</sup>, mediante un rapporto di ascolto, attenzione, disponibilità e cooperazione.

## 2. L'autonomia organizzativa

L'articolo 21 della L.59/97 ed il successivo regolamento attuativo, riconoscono alle istituzioni scolastiche un'autonomia organizzativa ed un'autonomia didattica.

<sup>2</sup> L. Russo, *Alcune osservazioni sui contenuti dell'insegnamento*, in Koinè, *La Metamorfosi della scuola*, Anno VII, NN° 1-2 – Gennaio/Giugno 2000, p. 15. Lucio Russo, dopo aver insegnato per diversi anni Fisica generale, è attualmente ordinario di Calcolo delle probabilità all'Università “Tor Vergata” di Roma. È stato *visiting professor* presso varie istituzioni scientifiche, tra le quali la Princeton University. Oltre che di lavori nel campo della fisica matematica e della teoria delle probabilità, è autore di diverse ricerche sulla scienza antica e suoi rapporti con la scienza moderna.

<sup>3</sup> Art.1 Natura e scopi dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, 1. Le istituzioni scolastiche sono espressioni di autonomia funzionale e provvedono alla definizione e alla realizzazione dell'offerta formativa, nel rispetto delle funzioni delegate alle Regioni e dei compiti e funzioni trasferiti agli Enti locali, ai sensi degli articoli 138 e 139 del decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112. A tal fine interagiscono tra loro e con gli Enti locali promuovendo il raccordo e la sintesi tra le esigenze e le potenzialità individuali e gli obiettivi nazionali del sistema di istruzione.

2. L'autonomia delle istituzioni scolastiche è garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento.

L'autonomia organizzativa è sancita dai commi 7 e 8 dell'art. 21 della Legge Bassanini<sup>4</sup>. Essa è individuata nella realizzazione della «flessibilità», della «diversificazione», dell'«efficienza» ed «efficacia» del servizio scolastico, in funzione di una migliore utilizzazione delle strutture, dell'introduzione di tecnologie, e del coordinamento con il contesto territoriale.

In sostanza, come si traduce questa «flessibilità»? Lo spiega il medesimo ottavo comma dell'art.21 della L.59/97, che parla di superamento dei vincoli fissati a livello nazionale, lasciando le scuole libere di intervenire sul calendario scolastico, adattandolo a specifiche esigenze didattiche o territoriali.

Un altro aspetto della nuova gestione dell'istruzione è quello della flessibilità nell'organizzazione e nell'impiego del servizio dei docenti, di razionalizzazione dell'uso delle risorse finanziarie e tecnologiche. Tuttavia, allo stato attuale, le soluzioni organizzative legiferate non soddisfano le concrete questioni della scuola, poiché per organizzare e gestire le sue effettive disfunzioni si sarebbero proposte, ad esempio, classi meno numerose, nomine tempestive d'insegnanti all'inizio di ogni anno scolastico, garanzie di continuità didattica, superamento del precariato dei docenti, facilitazioni nell'accesso ai mezzi di studio per insegnanti ed allievi. Si sarebbe trattato però, di soluzioni di «stabilità» e di presa di coscienza della scuola italiana come istituzione educativa slegata da una mera logica aziendalistica, di cui non a caso viene adoperata la parola chiave: «flessibilità». Posta in questi termini la riforma, sostiene fortemente Massimo Bontempelli, ha come progetto «quello dell'aziendalizzazione della scuola, mistificatoriamente presentata come positiva autonomia scolastica»<sup>5</sup>.

Se di autonomia la scuola ha bisogno, è l'autonomia della sua opera di promozione culturale «dal condizionamento di interessi extraculturali, politici od economici che siano, e dall'invadenza burocratica nella didattica»<sup>6</sup>. Mentre il comma 6 dell'art. 21 della L.59/97 regola le «disposizioni che prevedono autorizzazioni preventive per l'accettazione di donazioni, eredità e legati da parte delle istituzioni scolastiche, ivi compresi gli istituti superiori di istruzione artistica, delle fondazioni o altre istituzioni aventi finalità di educazione o di assistenza scolastica [...]». Questa delocalizzazione amministrativo-scolastica, afferma ancora il Bontempelli, mette in atto un vero e proprio «smantellamento del sistema nazionale dell'istruzione pubblica»<sup>7</sup>, in quanto la legge Bassanini disciplina di un'«autonomia delle singole istituzioni scolastiche da ogni idea di scuola come istituzione pubblica e nazionale vincolata a finalità edu-

<sup>4</sup> Comma 7. Le istituzioni scolastiche che abbiano conseguito personalità giuridica e autonomia (...) hanno autonomia organizzativa e didattica, nel rispetto degli obiettivi del sistema nazionale di istruzione e degli standard di livello nazionale.

Comma 8. L'autonomia organizzativa è finalizzata alla realizzazione della flessibilità, della diversificazione, dell'efficienza e dell'efficacia del servizio scolastico, alla integrazione e al miglior utilizzo delle risorse e delle strutture, all'introduzione di tecnologie innovative e al coordinamento con il contesto territoriale. Essa si esplica liberamente, anche mediante superamento dei vincoli in materia di unità oraria della lezione, dell'unitarietà del gruppo classe e delle modalità di organizzazione e impiego dei docenti, secondo finalità di ottimizzazione delle risorse umane, finanziarie, tecnologiche, materiali e temporali, fermi restando i giorni di attività didattica annuale previsti a livello nazionale, la distribuzione dell'attività didattica in non meno di cinque giorni settimanali, il rispetto dei complessivi obblighi annuali di servizio dei docenti previsti dai contratti collettivi che possono essere assolti invece che in cinque giorni settimanali anche sulla base di un'apposita programmazione plurisettimanale.

<sup>5</sup> Cfr. M. Bontempelli, *La convergenza del centrosinistra e del centrodestra nella distruzione della scuola italiana*, 2003, in *Koinè, Visioni di scuola. Buoni e cattivi maestri*. Massimo Bontempelli è nato a Pisa il 26 gennaio 1946, e si è laureato in questa città in filosofia del diritto. Vive a Pisa, dove insegna storia e filosofia nel locale Liceo classico Galilei. Come studioso, si è occupato prevalentemente di storia antica e di dialettica platonica e neoplatonica.

<sup>6</sup> M. Bontempelli, *L'agonia della scuola Italiana*, Pistoia, Editrice CRT, 2000, p. 35.

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 45.

cative collettive, legata a un'identità culturale frutto di una tradizione sociale di saperi e di valori mediata da una sintesi intellettuale di livello generale e non localistico»<sup>8</sup>.

Definire l'art. 21 della L. 59/97 attraverso i principi di «diversificazione», «flessibilità», «efficienza» ed «efficacia» del servizio scolastico, rende difficile evitare di cadere nella trappola dell'ambiguo significato che il concetto di «autonomia» assume nel contesto scuola. Infatti, il grado di libertà di cui si dispone e le possibili scelte dei metodi sono in rapporto all'articolazione locale, alle diversità economico-strutturali dipendenti dall'area geografica di collocazione (economia, risorse professionali, viabilità, trasporti), dalla tipologia di Istituto, e anche dal numero di frequentanti.

Sorgono non pochi interrogativi: che cosa s'intende per "autonomia" scolastica? Si tratta soltanto di un'autonomia giuridica o è anche un'autonomia in senso forte, in analogia con la kantiana "autonomia del sapere" che si ottiene obbedendo alle regole della ricerca, escludendo ogni conoscenza prefabbricata, ogni affermazione preconcepita, per «*imparare a pensare*» e non «*imparare dei pensieri?*»<sup>9</sup>

Qual è il criterio di qualità che deve essere assunto nella scuola dell'autonomia? Si tratta di un criterio di tipo aziendalistico, centrato sulla "soddisfazione del cliente", in termini di omogeneità e uniformità del "prodotto", o invece un modo di valorizzare il diritto all'apprendimento diversificato di ogni singolo studente, e quindi privilegiando il diritto alla differenza rispetto al pericolo dell'omologazione insito nel primo modello? E poi, come mantenere la funzione della scuola come "luogo dei saperi", impedendo che diventi semplicemente "luogo di socializzazione", come sembra a molti critici da paventarsi nella nuova prospettiva riformatrice?

### 3. *L'autonomia didattica*

L'autonomia didattica è prevista dal comma 9 della L. 59/97<sup>10</sup>, e dall'art. 4 del regolamento sull'autonomia<sup>11</sup>. Essa si sostanzia, ancora una volta, nella flessibilità del «monte ore annuale

<sup>8</sup> Cfr. M. Bontempelli, *Autonomia: un contenitore funzionale*, nella rivista elettronica Fisica/mente, [www.fisica-mente.net](http://www.fisica-mente.net)

<sup>9</sup> Cfr. Immanuel Kant, *Relazione introduttiva al proprio insegnamento nel corso del semestre invernale del 1765-1766*, in archivio del sito web italiano per la filosofia.

<sup>10</sup> Comma 9. L'autonomia didattica è finalizzata al perseguimento degli obiettivi generali del sistema nazionale di istruzione, nel rispetto della libertà di insegnamento, della libertà di scelta educativa da parte delle famiglie e del diritto ad apprendere. Essa si sostanzia nella scelta libera e programmata di metodologie, strumenti, organizzazione e tempi di insegnamento, da adottare nel rispetto della possibile pluralità di opzioni metodologiche, e in ogni iniziativa che sia espressione di libertà progettuale, compresa l'eventuale offerta di insegnamenti opzionali, facoltativi o aggiuntivi e nel rispetto delle esigenze formative degli studenti. A tal fine, sulla base di quanto disposto dall'articolo 1, comma 71, della legge 23 dicembre 1996, n. 662, sono definiti i criteri per la determinazione degli organici funzionali di istituto, fermi restando il monte ore annuale complessivo previsto per ciascun curriculum e quello previsto per ciascuna delle discipline ed attività indicate come fondamentali di ciascun tipo o indirizzo di studi e l'obbligo di adottare procedure e strumenti di verifica e valutazione della produttività scolastica e del raggiungimento degli obiettivi didattici.

<sup>11</sup> Art. 4 Autonomia didattica 1. Le istituzioni scolastiche, nel rispetto della libertà di insegnamento, della libertà di scelta educativa delle famiglie e delle finalità generali del sistema, a norma dell'articolo 8 concretizzano gli obiettivi nazionali in percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni, riconoscono e valorizzano le diversità, promuovono le potenzialità di ciascuno adottando tutte le iniziative utili al raggiungimento del successo formativo. 2. Nell'esercizio dell'autonomia didattica le istituzioni scolastiche regolano i tempi dell'insegnamento e dello svolgimento delle singole discipline e attività nel modo più adeguato al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento degli alunni. A tal fine le istituzioni scolastiche possono adottare tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune e tra l'altro:

a) l'articolazione modulare del monte ore annuale di ciascuna disciplina e attività;

di ciascuna disciplina e attività»<sup>12</sup>, che a seconda delle esigenze e dei periodi dell'anno si può articolare in «unità di insegnamento non coincidenti con l'unità oraria della lezione e l'utilizzazione, [...], degli spazi orari residui». Si concretizza inoltre, nella possibilità di operare mediante individualizzati «strumenti, metodologie, organizzazione e tempi di insegnamento» diretti «al perseguimento degli obiettivi generali del sistema nazionale di istruzione», a tal fine viene istituito «l'obbligo di adottare procedure e strumenti di verifica e valutazione della produttività scolastica e del raggiungimento degli obiettivi»<sup>13</sup>, è da sottolineare la mercantile espressione “*produttività scolastica*” a conclusione del nono comma.

I contenuti dell'autonomia didattica – pianificazioni, tempi, e metodologie di insegnamento – sono elementi di gestione amministrativa delle istituzioni scolastiche, e pertanto come sintetizza il Bontempelli «l'autonomia didattica si risolve nell'autonomia organizzativa, e l'autonomia organizzativa si risolve nella flessibilità aziendalistica»<sup>14</sup>.

Altrettanto preoccupante è l'idea di una scuola che si fondi sulla realizzazione dell'*obiettivo*, poiché un sistema scolastico che valuta o svaluta in base ad obiettivi esteriori raggiunti o meno è un sistema che mette in risalto tutti gli aspetti formali ed accidentali, e accantona decisamente quelli materiali ed essenziali della attività dei docenti, i loro quotidiani sforzi fatti per poco o nulla, i tentativi andati a vuoto, le ore spese a parlare, ad ascoltare, a prendere e far prendere coscienza.

b) la definizione di unità di insegnamento non coincidenti con l'unità oraria della lezione e l'utilizzazione, nell'ambito del curriculum obbligatorio di cui all'articolo 8, degli spazi orari residui;

c) l'attivazione di percorsi didattici individualizzati, nel rispetto del principio generale dell'integrazione degli alunni nella classe e nel gruppo, anche in relazione agli alunni in situazione di handicap secondo quanto previsto dalla legge 5 febbraio 1992, n. 104;

d) l'articolazione modulare di gruppi di alunni provenienti dalla stessa o da diverse classi o da diversi anni di corso;

e) l'aggregazione delle discipline in aree e ambiti disciplinari.

3. Nell'ambito dell'autonomia didattica possono essere programmati, anche sulla base degli interessi manifestati dagli alunni, percorsi formativi che coinvolgono più discipline e attività nonché insegnamenti in lingua straniera in attuazione di intese e accordi internazionali.

4. Nell'esercizio dell'autonomia didattica le istituzioni scolastiche assicurano comunque la realizzazione di iniziative di recupero e sostegno, di continuità e di orientamento scolastico e professionale, coordinandosi con le iniziative eventualmente assunte dagli Enti locali in materia di interventi integrati a norma dell'articolo 139, comma 2, lett. b) del decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112. Individuano inoltre le modalità e i criteri di valutazione degli alunni nel rispetto della normativa nazionale ed i criteri per la valutazione periodica dei risultati conseguiti dalle istituzioni scolastiche rispetto agli obiettivi prefissati.

5. La scelta, l'adozione e l'utilizzazione delle metodologie e degli strumenti didattici, ivi compresi i libri di testo, sono coerenti con il Piano dell'offerta formativa di cui all'articolo 3 e sono attuate con criteri di trasparenza e tempestività. Esse favoriscono l'introduzione e l'utilizzazione di tecnologie innovative.

6. I criteri per il riconoscimento dei crediti e per il recupero dei debiti scolastici riferiti ai percorsi dei singoli alunni sono individuati dalle istituzioni scolastiche avuto riguardo agli obiettivi specifici di apprendimento di cui all'articolo 8 e tenuto conto della necessità di facilitare i passaggi tra diversi tipi e indirizzi di studio, di favorire l'integrazione tra sistemi formativi, di agevolare le uscite e i rientri tra scuola, formazione professionale e mondo del lavoro. Sono altresì individuati i criteri per il riconoscimento dei crediti formativi relativi alle attività realizzate nell'ambito dell'ampliamento dell'offerta formativa o liberamente effettuate dagli alunni e debitamente accertate o certificate.

7. Il riconoscimento reciproco dei crediti tra diversi sistemi formativi e la relativa certificazione sono effettuati ai sensi della disciplina di cui all'articolo 17 della legge 24 giugno 1997 n. 196, fermo restando il valore legale dei titoli di studio previsti dall'attuale ordinamento.

<sup>12</sup> *Ibidem*, art. 4 regolamento sull'autonomia.

<sup>13</sup> *Ibidem*, comma 9 della l. 59/97.

<sup>14</sup> M. Bontempelli, *L'agonia della scuola italiana*, cit., p. 44.

Martin Heidegger – in un discorso commemorativo in onore del compositore Conradin Kreutzer tenuto il 30 ottobre 1955 a Messkirch, la propria città natale – ammonisce: «Quando facciamo dei progetti [...] non possiamo non fare i conti con determinate circostanze, le mettiamo sempre in conto, e in un conto che è costituito dalle nostre intenzioni commisurate a determinati scopi. Contiamo infatti già in precedenza su determinati risultati. [...] Il pensiero che fa i conti, che tiene in conto, che mette in conto, è un pensiero che calcola. Il pensiero calcolante insegue senza tregua un'occasione dopo l'altra, non si arresta mai alla meditazione. Il pensiero calcolante non è un pensiero meditante, non è un pensiero che pensa quel senso che domina su tutto ciò che è. [...] Ci sono pertanto due modi di pensare [...]: il pensiero calcolante e il pensiero meditante. Proprio al pensiero meditante alludiamo quando diciamo che l'uomo del nostro tempo è in fuga davanti al pensiero. [...] Tutti oggi possono leggere in ogni rivista illustrata ben condotta, o ascoltare alla radio, notizie e informazioni [...] sul mondo della tecnica. Ma una cosa è aver sentito o aver letto qualcosa [...], un'altra è rendersi conto effettivamente di ciò che si è sentito o si è letto, vale a dire: meditarvi. [...] La rivoluzione della tecnica che ci sta travolgendo nell'era atomica potrebbe riuscire ad avvincere, a stregare, ad incantare, ad accecare l'uomo così che un giorno il pensiero calcolante sarebbe l'unico ad avere ancora valore, ad essere effettivamente esercitato»<sup>15</sup>.

Come abbiamo potuto, così colpevolmente, trascurare un tale inquietante quanto profetico avvertimento?

#### 4. *Il Piano dell'Offerta Formativa*

Dal 1997 con la disarticolazione del sistema nazionale dell'istruzione pubblica ogni singolo istituto scolastico è chiamato a produrre, come risposta alle esigenze del suo ambito territoriale e del suo specifico bacino di "utenza" (si noti il vocabolario sempre mercantile dei riformatori), il suo esclusivo «piano dell'offerta formativa» (P.O.F.) definito dall'art. 3 del D.P.R. n. 275 del 1999<sup>16</sup>.

Il POF è il progetto nel quale si realizza il processo educativo di ogni sede scolastica e costituisce il documento fondamentale di una scuola, contenente tutte quelle indicazioni che ne esplicitano la storia, le caratteristiche, le prospettive, il rapporto con le strutture del territorio,

<sup>15</sup> M. Heidegger, *L'abbandono*, Ed. it. a cura di A. Fabris, Genova, Il Melangolo, 1983, pp. 30-40, passim.

<sup>16</sup> «1. Ogni istituzione scolastica predisporre, con la partecipazione di tutte le sue componenti, il Piano dell'offerta formativa. Il Piano è il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia.

2. Il Piano dell'offerta formativa è coerente con gli obiettivi generali ed educativi dei diversi tipi e indirizzi di studi determinati a livello nazionale a norma dell'articolo 8 e riflette le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale, tenendo conto della programmazione territoriale dell'offerta formativa. Esso comprende e riconosce le diverse opzioni metodologiche, anche di gruppi minoritari, e valorizza le corrispondenti professionalità.

3. Il Piano dell'offerta formativa è elaborato dal collegio dei docenti sulla base degli indirizzi generali per le attività della scuola e delle scelte generali di gestione e di amministrazione definiti dal consiglio di circolo o di istituto, tenuto conto delle proposte e dei pareri formulati dagli organismi e dalle associazioni anche di fatto dei genitori e, per le scuole secondarie superiori, degli studenti. Il Piano è adottato dal consiglio di circolo o di istituto.

4. Ai fini di cui al comma 2 il dirigente scolastico attiva i necessari rapporti con gli enti locali e con le diverse realtà istituzionali, culturali, sociali ed economiche operanti sul territorio.

5. Il Piano dell'offerta formativa è reso pubblico e consegnato agli alunni e alle famiglie all'atto dell'iscrizione».

ne delinea l'identità culturale, cioè le scelte specifiche riguardanti l'organizzazione interna, le integrazioni del curriculum, il piano pedagogico – didattico, le iniziative rispondenti a particolari bisogni formativi, le soluzioni organizzative e didattiche adottate nell'ambito dell'autonomia. Inoltre illustra la dimensione progettuale della scuola, ciò a cui essa tende, in che direzione vuole sviluppare il proprio servizio.

Insomma, leggendo l'art. 3 del regolamento sembra di sognare, ma “il sonno dell'autonomia genera mostri”, e al risveglio le scuole sulla base di strategie pubblicitarie seduttive per l'utenza, e con specifiche «offerte formative» risultanti da un'attività di esplorazione e relazione, di interazione con le diverse realtà istituzionali, culturali, sociali ed economiche operanti sul territorio cercano i suoi «clienti», in un contesto di «competizione» con le altre scuole.

In realtà, anche per il settore scuola vige lo storico scollamento italiano tra la teoria e la prassi: c'è la scuola teorica come risulta al Ministero e c'è quella reale che popola i nostri giorni di insegnanti, alunni, genitori, ecc.

La nostra scuola, nella sua configurazione teorica, sosterebbe Leibniz, è la «migliore dei mondi possibili»: i POF, sono un concentrato di concetti ed intenzioni nobili ed alte. Nella pratica non è esattamente così, come testimonia con salace ironia e disincanto Paolo Mazzocchini, insegnante di latino e greco, nel suo pamphlet “La scuola del P(L)OF”: le commissioni di docenti «logorroiche, chiacchierologiche e inconcludenti per il POF, la programmazione didattica, la qualità, i viaggi, la sicurezza, i trasporti, la mensa, ecc.»<sup>17</sup> creano «un'insensibile mutazione cromosomica negli insegnanti» che «a forza di frequentare commissioni non sentono più il bisogno, oltre che il dovere, di aprire una pagina di libro, di ascoltare una conferenza, di preparare una lezione. [...]».

La lettura, che dovrebbe essere un fatto naturale, rischia di diventare una rarità per i docenti di oggi che invece dei classici «tengono sul comodino la copia del Pof, l'ultimo sondaggio di gradimento studentesco della mensa, la circolare ministeriale sulla dispersione, l'ordinanza sul riordino dei cicli, la lista delle agenzie di viaggio per le gite scolastiche” [...]».

L'insegnante, inevitabilmente nodo dell'istruzione autonoma, si trasforma da protagonista in bersaglio al centro del mirino: egli infatti è la vittima della scuola in cui il preside-manager concentra le sue forze sulla crescita degli iscritti, la clientela, che deve poi soddisfare nella logica del profitto e con la ricerca appunto di finanziatori esterni. È il bersaglio della scuola in cui la didattica è in caduta libera, ma in compenso ci sono miriadi di attività ludiche extra curriculari, una serie di “progetti” tale da trasformare la scuola in un “progettificio” per fornire un *Piano dell'Offerta Formativa*, che attiri il maggior numero di clienti possibile; della scuola conseguentemente alla ricerca spasmodica di finanziamenti esterni in nome dell'autonomia che è disposta a pagare il prezzo didattico di tale sponsorizzazione e in competizione con quella che le sta di fronte, che si affanna a far pubblicità e a promettere molta socializzazione e poco studio.

## Conclusioni

Da una scuola intesa dalla Costituzione della Repubblica italiana, come un ponte di passaggio tra la famiglia, primigenio nucleo formativo della persona, e la società come luogo d'in-

<sup>17</sup> E. Parresiade ( pseudonimo di Paolo Mazzocchini), *La scuola del P(L)OF. Dizionario satirico dell'istruzione superiore italiana*, Di Salvo Editore, Napoli 2004, tratto da «Kult, Virtual press», novembre 2005.

tegrazione con gli altri individui e di esplicazione della propria personalità, si è passati ad una scuola “autonoma” nell’affannosa ricerca da parte dei capi d’istituto, di aiuti finanziari e sponsorizzazioni presso privati, una scuola “autonoma”, libera di rendere chilometriche le differenze tra gli istituti secondo la classe sociale da cui provengono in maggioranza i loro studenti, e secondo la loro collocazione territoriale.

“La democrazia non vive nell’ignoranza”<sup>18</sup>, diceva Piero Calamandrei nel 1950, quindi carenza d’istruzione vuol dire carenza di democrazia.

Si dirà che tutto cambia ed è quindi naturale che anche la scuola si modelli sui tempi nuovi. Ma alcuni aspetti costitutivi dell’insegnamento dovrebbero permanere nel mutamento: il maestro che fa lezione, lo studente che studia e che viene valutato di conseguenza. Oggi non è più così. Questa è la scuola di massa, per tutti e per nessuno. «Da alcuni anni – scrive Mazzocchini –, nutro un sogno, anzi un miraggio: quello di una scuola in cui non vi siano più progetti, feste, celebrazioni, commemorazioni, pubblicità, orientamento, e tutte le restanti decorazioni promozionali dell’autonomia; quello di una scuola nella quale la centralità dell’insegnamento svolto ai più alti livelli qualitativi sia promossa, incentivata, salvaguardata; quello di una scuola, insomma, in cui si torni a fare, a tempo pieno, veramente scuola».

E dichiara la propria fiducia in chi la scuola la fa, cioè i professori: perché «una scuola fatta è guidata da bravi insegnanti non ha bisogno di chissà quali riforme calate dall’alto, perché sa riformarsi automaticamente da sola»<sup>19</sup>. Gli si può dare torto?

<sup>18</sup> Discorso pronunciato da Piero Calamandrei al III Congresso dell’Associazione a difesa della scuola nazionale (ADSN), Roma 11 febbraio 1950.

<sup>19</sup> Paolo Mazzocchini, *Studenti nel paese dei Balocchi*, Aracne, Roma, 2007 p. 28 [pubblicato sulla rivista *Professione Docente*, agosto 2007].



MARIASOLE FANUZZI

## IL PRECARIATO Alcuni cenni

*«Hanno fatto forse qualcosa di più che pagare  
le spese di una mezza dozzina  
di commissioni d'inchiesta, i cui voluminosi rapporti  
sono condannati a dormire in perpetuo  
tra cataste di cartacce negli scaffali del Home Office?»*

F. Engels

### *Studi e indagini*

L'ultima Commissione d'inchiesta istituita presso gli organi del Parlamento italiano ad aver aperto un'indagine conoscitiva sul fenomeno preso qui ad esame risale alla XV Legislatura (periodo di riferimento: 2006-2007)<sup>1</sup>. Pertanto, è d'obbligo premettere che ancor'oggi non esiste nel panorama italiano alcuna stima sintetica, fornita in sede ufficiale e scientificamente attendibile, quanto a valutazione qualitativa e quantitativa del precariato, ciò che crea ostacoli di non poco momento finanche all'autorità competente per l'espletamento delle funzioni di garanzia nei confronti della categoria lavorativa cosiddetta "precaria".

Dalle audizioni stenografate nella *Indagine* citata in nota n. 1 si rileva, anzi, una vera e propria incapacità informativa nel raccogliere gli elementi precipui e necessari alle valutazioni quanto meno di statistica da parte delle Pubbliche Amministrazioni, in quanto la figura del "precario" manca di un'adeguata veste statutaria, in ambito giuridico e sociale, che possa orientare lo studio nel processo di identificazione del fenomeno e dei suoi soggetti; tanto che l'appellativo stesso di precario pare essere una mera convenzione di fatto<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Cfr. *Indagine conoscitiva sulle cause e le dimensioni del precariato nel mondo del lavoro*, Commissione XI – Lavoro pubblico e privato (2006-2007) [fonte internet: [http://legxv.camera.it/\\_dati/lavori/bollet/chiscobollt.asp?content=/\\_dati/lavori/stencomm/11/indag/precariato/elenco.htm](http://legxv.camera.it/_dati/lavori/bollet/chiscobollt.asp?content=/_dati/lavori/stencomm/11/indag/precariato/elenco.htm)].

<sup>2</sup> Cfr. *Indagine conoscitiva sulle cause e le dimensioni del precariato nel mondo del lavoro*, Commissione XI – Lavoro pubblico e privato, seduta del 7 novembre 2006, audizione di Luigi Biggeri (Presidente Istat): «Le opinioni e le valutazioni sull'impatto, cioè sull'efficacia, l'entità e la qualità del lavoro mancante di stabilità, sono però differenti. Ciò non sorprende, perché molto spesso, quando nelle legislature si prevedono determinate politiche, non c'è poi nessun elemento per poter effettuare una valutazione del loro impatto. Manca, cioè, un sistema informativo che consenta di valutare qual è l'impatto della politica che si vuole attuare. [...] Per il settore in esame siamo scoperti: non è possibile effettuare un'analisi di impatto. [...] Al momento, quindi, non è possibile dare una risposta a tutti i quesiti che si è posta la Commissione». Cfr. anche la seduta del 18 gennaio 2007, audizione di Giuseppe Lucibello (Ispettore generale capo dell'ispettorato generale per gli ordinamenti del personale e l'analisi dei costi del lavoro pubblico della Ragioneria generale dello Stato): «Purtroppo, la rilevazione del conto annuale, nata negli anni Novanta, non è finalizzata a gestire tutte le informazioni in materia, laddove invece le informazioni risultano anche eccessive per quanto concerne il lavoro a tempo indeterminato. Non disponiamo, infatti, di informazioni relative al titolo di studio, all'anzianità, alla specifica tipologia del rapporto, e, per esempio, per quanto concerne le collaborazioni coordinate e continuative, disponiamo dei dati dal 2003 e, per quanto riguarda l'incarico di studio, consulenza e ricerca, dal 2004». In ultima analisi, importante è la dichiarazione del Presidente della XI Commissione,

A fronte di ciò, si rende, dunque, necessario, nell'esposizione che seguirà, procedere innanzitutto per via negativa ed analogica.

La categoria lavorativa analoga di immediato riferimento è identificabile nel cosiddetto "lavoro flessibile": con la locuzione si intende, nel dibattito italiano, una figura "atipica" – cioè non rispondente ad uno *standard* riproducibile sempre e solo secondo eguali modalità, quanto piuttosto declinabile, in sede di stipulazione di contratto per prestazioni lavorative, con varianti in merito alla durata complessiva dell'incarico, alla qualità o anche alla sua intensità nell'arco della giornata lavorativa etc... [es.: si considera come lavoro flessibile il cosiddetto *part-time*]<sup>3</sup> – contemplata dal diritto del lavoro, ossia dotata delle tutele e delle garanzie di ordine previdenziale, civile, penale e tributario.

La classificazione di lavoro precario, invece, è utilizzata in particolare laddove, alla temporaneità del contratto – che rappresenta una costante, inoltre, di qualsiasi nuova figura lavorativa introdotta a partire dalla metà del XX secolo ad oggi – si associno pure peculiarità, quali:

«in primo luogo [...] una ridotta o assente copertura previdenziale; [la] mancanza di ammortizzatori sociali per la copertura dei periodi di vacanza contrattuale; una scarsa probabilità di transitare verso contratti stabili; [...] una maggiore frammentazione del percorso lavorativo; [la] brevità dei contratti (tanti piccoli contratti che si rinnovano continuamente); un sottoinquadramento contrattuale rispetto al titolo di studio; lunghezza della permanenza nella situazione di incertezza contrattuale...»<sup>4</sup>.

Quel che preme, tuttavia, qui sottolineare è appena fatto intendere dallo stesso Biggeri nel prosieguo della sua relazione, di cui è riportato di seguito un significativo stralcio:

«[...] Se le forme di lavoro flessibile rappresentano solamente una prima tappa dell'ingresso di nuovi soggetti (giovani, o meno) nel mercato del lavoro, che successivamente sono destinati ad essere stabilizzati, si rimane nell'ambito degli obiettivi posti dalle politiche del lavoro. Non sono quindi da considerare precarie»<sup>5</sup>.

Gianni Pagliarini: «[...] non ho alcuna certezza, anzi nutro una serie di dubbi sul metodo di rilevazione, per due ragioni. Innanzitutto, in base al sistema di rilevazione che applichiamo in Italia, è considerato occupato chiunque svolga un'ora di lavoro nella settimana precedente a quella della rilevazione; in secondo luogo, la rilevazione avviene per interviste. Non vi è un sistema codificato che obblighi i datori di lavoro a trasmettere, in questo caso all'ente pubblico, i dati relativi agli occupati ed alle loro caratteristiche. Se vogliamo svolgere un ragionamento serio e precisare il significato del termine 'precario', forse sarebbe bene riflettere sul sistema di rilevazione. Un conto è il numero delle persone che hanno un lavoro, un conto sono le ore complessivamente lavorate in un paese» (cfr. seduta del 2 maggio 2007, p. 12).

<sup>3</sup> Riguardo alla classificazione del lavoro "flessibile", cfr. *Indagine conoscitiva sulle cause e le dimensioni del precariato nel mondo del lavoro*, Commissione XI – Lavoro pubblico e privato, seduta del 7 novembre 2006, audizione di Luigi Biggeri (Presidente Istat): «È quindi opportuno distinguere almeno fra 'flessibilità oraria' e 'flessibilità contrattuale' [in tal caso si parla di 'lavoro temporaneo': al riguardo, vedi sotto], tenendo separate le due cose, in quanto solo la seconda sembra associarsi – non sempre, ma comunque con maggiore frequenza – anche a una condizione di precarietà. [...] a livello internazionale si riconosce che l'andamento e le caratteristiche dei contratti a termine – che sono chiamati *temporary contracts* – rappresentano una solida base, sulla quale appoggiare una riflessione riguardante le trasformazioni del mercato del lavoro, in quanto si riferiscono ad un universo 'potenziale' di possibili situazioni di precarietà del lavoro. [...] Un'occupazione viene considerata temporanea se la durata del lavoro è contrattualmente determinata da condizioni oggettive». Cfr. anche il verbale della seduta del 6 dicembre 2006, audizione di Luigi Marchione (Direttore generale dell'INPDAP): «Vi è poi una figura, quella dei lavoratori interinali; voi sapete che costoro non hanno un rapporto diretto con l'istituto che invece stipula contratti per la prestazione di servizi da parte di società le quali, quindi, forniscono tale personale».

<sup>4</sup> Cfr. *Indagine conoscitiva sulle cause e le dimensioni del precariato nel mondo del lavoro*, Commissione XI – Lavoro pubblico e privato, seduta del 7 novembre 2006, audizione di Luigi Biggeri (Presidente Istat), p. 5.

<sup>5</sup> *Ibidem*.

## Confronto Italia-Europa

È, infatti, in merito alla considerazione della reale possibilità di stabilizzazione del lavoratore precario che deve concentrarsi l'attenzione, soprattutto nell'ottica di tracciare un profilo di confronto tra la situazione italiana e quella europea continentale.

Come rileva lo stesso Biggeri, mentre in Italia «[...] dall'indagine condotta dall'Istat sulle forze di lavoro, risulta che l'80 per cento dei lavoratori titolari di un contratto di lavoro a termine ha affermato di avere un contratto di lavoro a termine non per propria scelta volontaria di temporaneità, ma perché hanno trovato solo quel tipo di offerta»<sup>6</sup>, in quanto «La domanda da parte delle imprese era di lavoro precario e di conseguenza i lavoratori hanno accettato quel tipo di contratto»<sup>7</sup>, si deve, diversamente, notare che «[...] nel resto dei paesi dell'Unione europea la percentuale è del 55 per cento [...]»<sup>8</sup>.

Ad esempio, «[...] in Germania [...] il lavoro flessibile riguarda circa un terzo dei giovani tra i 20 e i 29 anni, ma solo il 6,5 per cento degli adulti tra 30 e 54 anni. In questo caso, il lavoro a termine sembra effettivamente essere utilizzato come via d'accesso al lavoro, che porta a situazioni contrattuali *standard* in tempi relativamente brevi»<sup>9</sup>.

## Normativa di riferimento

All'altezza circa degli anni Settanta del Novecento, infatti, a livello europeo si è assistito ad una rivalutazione complessiva del processo di regolamentazione dei fenomeni economici e sociali, tale che, in nome di un liberismo ottimista quanto contingente nelle sue manovre, si credé di poter dare avvio senza particolari preoccupazioni ad una progressiva deregolarizzazione (*deregulation*) di tutti gli ambiti della Pubblica Amministrazione – politica, questa, meglio conosciuta nella nostra penisola col nome di semplificazione amministrativa (e, all'occorrenza, legislativa)<sup>10</sup>.

A questo proposito, nell'audizione del 17 gennaio 2007, l'allora Commissario straordinario dell'ARAN (Agenzia per la Rappresentanza Negoziale delle Pubbliche Amministrazioni), Massimo Massella Ducci Teri, spiegava alla Commissione come

<sup>6</sup> *Ibidem.*

<sup>7</sup> *Ibidem.*

<sup>8</sup> *Ibidem.*

<sup>9</sup> Cfr. *Indagine conoscitiva sulle cause e le dimensioni del precariato nel mondo del lavoro*, Commissione XI – Lavoro pubblico e privato, seduta del 7 novembre 2006, audizione di Luigi Biggeri (Presidente Istat), p. 7.

<sup>10</sup> Cfr. *Indagine conoscitiva sulle cause e le dimensioni del precariato nel mondo del lavoro*, Commissione XI – Lavoro pubblico e privato, seduta del 7 novembre 2006, audizione di Luigi Biggeri (Presidente Istat): «[...] il fenomeno ha incominciato a manifestarsi [...], anche perché si è verificata una marcata deregolamentazione, non solo a livello italiano, anzi inizialmente al livello OCSE e poi come strategia dell'occupazione a livello di Unione europea. A partire dal 1997, tale deregolamentazione ha condizionato certamente, in modo rilevante, le politiche del lavoro e dell'occupazione nei vari paesi dell'Unione». È chiaro che in questo passo della sua relazione, Biggeri fa riferimento alla cosiddetta “legge Treu” (legge del 24 giugno 1997, n. 196: *Norme in materia di promozione dell'occupazione*), che può a giusta ragione essere considerata come la disposizione che complessivamente introduce palesemente in Italia la realtà del lavoro flessibile e delle sue varie degenerazioni, fra cui possiamo includere quella del “precariato”. Con la legge del 14 febbraio 2003, n. 30 (cosiddetta “legge Biagi”) il Parlamento italiano ha portato ad ulteriore approfondimento la fattispecie del lavoro flessibile, tanto che la legge in esame viene considerata erede e continuatrice della Treu.

«Specialmente negli anni Settanta e Ottanta, si vennero però a costituire in vari ambiti forme di lavoro precario che richiesero da parte del Parlamento e del legislatore interventi che venivano qualificati come provvedimenti di sanatoria»<sup>11</sup>.

Dapprima

«La riforma del lavoro pubblico e la privatizzazione del rapporto di lavoro, intervenute con il decreto legislativo n. 29 del 1993, hanno innovato profondamente anche la materia delle forme contrattuali flessibili di assunzione e di impiego del personale nelle pubbliche amministrazioni. In particolare – continua il Commissario –, è stato l'**articolo 36** dell'originario decreto legislativo n. 29 ad estendere alle Pubbliche Amministrazioni la possibilità di avvalersi delle norme contrattuali flessibili [...]. La stessa norma ha demandato ai contratti collettivi nazionali di lavoro la disciplina della materia dei contratti a tempo determinato, dei contratti di formazione lavoro e degli altri rapporti formativi, nonché la fornitura del lavoro temporaneo»<sup>12</sup>.

In seguito, l'accesso alle Pubbliche Amministrazioni per il lavoro flessibile fu, in gran parte, escluso, tanto che nella legge del 14 febbraio 2003, n. 30<sup>13</sup>, conosciuta come "legge Biagi" (vedi nota n. 10), all'articolo 3 (*Delega al Governo in materia di riforma della disciplina del lavoro a tempo parziale*) si può leggere:

«Il Governo è delegato ad adottare, su proposta del Ministro del lavoro e delle politiche sociali [...] uno o più decreti legislativi, con esclusione dei rapporti di lavoro alle dipendenze di amministrazioni pubbliche, recanti norme per promuovere il ricorso a prestazioni di lavoro a tempo parziale, quale tipologia contrattuale idonea a favorire l'incremento del tasso di occupazione e, in particolare, del tasso di partecipazione delle donne, dei giovani e dei lavoratori con età superiore ai 55 anni, al mercato del lavoro, nel rispetto dei seguenti principi e criteri direttivi [...]»<sup>14</sup>.

L'osservazione del ruolo che il lavoro flessibile ha avuto nella pubblica amministrazione riconduce a considerazioni ulteriori, in particolare sul rapporto tra lavoro flessibile e blocco del *turnover*. Come dichiara, tra molte altre voci concordi, il Presidente della XI Commissione - Lavoro pubblico e privato, Gianni Pagliarini,

«spesso le forme di lavoro atipiche sono state utilizzate per aggirare il blocco delle assunzioni, del *turnover*»<sup>15</sup>.

L'osservazione di ciò induce a non poter prestare più oltre fede alle molte e molto spesso fraseologiche dichiarazioni di principio, le quali vorrebbero far intendere simili complicati meccanismi di alternanza alle "maestranze" come fine strumento per la realizzazione di

«un sistema efficace e coerente di strumenti intesi a garantire trasparenza ed efficienza al mercato del lavoro e a migliorare le capacità di inserimento professionale dei disoccupati e di quanti sono in cerca di una prima occupazione, con particolare riguardo alle donne e ai giovani»<sup>16</sup>,

<sup>11</sup> Cfr. *Indagine conoscitiva sulle cause e le dimensioni del precariato nel mondo del lavoro*, Commissione XI – Lavoro pubblico e privato, seduta del 17 gennaio 2007, audizione di Massimo Massella Ducci Teri (Commissario straordinario dell'ARAN), p. 4.

<sup>12</sup> *Ibidem*.

<sup>13</sup> La legge Biagi presenta aspetti interessanti anche per i rilevanti risvolti in materia di mercato del lavoro nel settore agricolo; non essendo questa la sede per approfondire tale punto, si rimanda alla lettura integrale dell'art. 3.

<sup>14</sup> Cfr. anche l'art. 6: «Le disposizioni degli articoli da 1 a 5 non si applicano al personale delle pubbliche amministrazioni ove non siano espressamente richiamate».

<sup>15</sup> Cfr. *Indagine conoscitiva sulle cause e le dimensioni del precariato nel mondo del lavoro*, Commissione XI – Lavoro pubblico e privato, seduta del 17 gennaio 2007, p. 9.

<sup>16</sup> Cfr. legge del 14 febbraio 2003 n. 30, art. 1, comma 1.

poiché è chiaro ormai, e giova citare a questo punto ancora il Presidente Pagliarini, che

«i 10 occupati di trenta anni fa oggi [risultano] 20, solo perché in realtà si stanno dividendo esattamente le ore dei 10 occupati di trenta anni fa. Ho il sospetto che le cose stiano effettivamente così – continua il Presidente –, altrimenti non si spiegherebbe perché in questo paese si avverte un problema salariale enorme e il livello delle retribuzioni è basso (se anziché 36 o 40 ore si lavora 15, 18 o 20 ore, è evidente che c'è anche un problema di salario e di retribuzione)»<sup>17</sup>.

Interpretazione che viene confermata da un precedente storico-giuridico di importanza rilevante e che emerge nell'*Indagine* durante l'audizione del 17 gennaio 2007, quando Massimo Massella Ducci Teri (Commissario straordinario dell'ARAN), completando la sua illustrazione della portata del decreto legislativo n. 29/1993, precisa:

«L'altra norma fondamentale già presente nel decreto legislativo n. 29, che non è stata modificata ed è stata addirittura ritenuta fondata dalla Corte di giustizia delle Comunità europee con due recenti sentenze del 2006, prevede comunque il divieto della trasformazione del rapporto di lavoro da tempo determinato a tempo indeterminato»<sup>18</sup>.

E a nulla o pochissimo è valsa la disposizione contenuta nella finanziaria 2007 (legge del 27 dicembre 2006, n. 296), quando al comma 519 dell'art. 1 disponeva che

«il personale interessato alla stabilizzazione debba essere in possesso dei seguenti requisiti: essere in servizio a tempo determinato da almeno tre anni, anche non continuativi, ed essere stato assunto mediante selezione concorsuale o altre modalità previste dalla legge. Qualora le unità in attesa di stabilizzazione fossero state assunte a tempo determinato tramite selezioni diverse da quella concorsuale, si rende necessario l'espletamento di apposite prove selettive»<sup>19</sup>,

poiché essa tendeva inevitabilmente, per le caratteristiche richieste agli «interessati», a rivolgersi ad un numero estremamente esiguo di soggetti, come poi, in effetti, è stato denunciato a mezzo stampa da numerose inchieste giornalistiche (vedi soprattutto articoli de «L'Unità»).

Conseguenza ultima è stato il perdurare di una situazione ambigua in cui una percentuale elevatissima di lavoratori, calcolata in modo molto approssimativo, nel corso dell'*Indagine*, in vari milioni, si è ritrovata costretta ad operare.

### “Lavoro precario” e “lavoro sommerso”

Tuttavia, la gravità della vicenda non riceverebbe giustizia se non ci si soffermasse sui suoi effetti in relazione ad un ulteriore aspetto: il cosiddetto “lavoro sommerso”<sup>20</sup>.

<sup>17</sup> Cfr. *Indagine conoscitiva sulle cause e le dimensioni del precariato nel mondo del lavoro*, Commissione XI – Lavoro pubblico e privato, seduta del 2 maggio 2007, audizione di Cesare Damiano (Ministro del Lavoro e della Previdenza sociale), p. 12.

<sup>18</sup> Cfr. *Indagine conoscitiva sulle cause e le dimensioni del precariato nel mondo del lavoro*, Commissione XI – Lavoro pubblico e privato, seduta del 17 gennaio 2007, audizione di Massimo Massella Ducci Teri (Commissario straordinario dell'ARAN), p. 5.

<sup>19</sup> Cfr. *Indagine conoscitiva sulle cause e le dimensioni del precariato nel mondo del lavoro*, Commissione XI – Lavoro pubblico e privato, seduta del 30 maggio 2007, audizione di Luigi Nicolais (Ministro per le Riforme e le Innovazioni nella Pubblica Amministrazione), p. 5.

<sup>20</sup> Molto spesso si tende ad eguagliare la dizione “lavoro sommerso” con l'espressione “lavoro nero”: in effetti si tratta di concetti teoricamente differenti, anche se di frequente, nell'osservazione concreta, intrecciati. Per “lavoro nero” si intende precisamente l'impiego nella cui esplicazione si riscontrano irregolarità sul piano tributa-

Si può, anzi, affermare, in prima istanza, che il rapporto tra lavoro precario e lavoro sommerso è di parentela: alcune quote di lavoro precario possono, cioè, essere intese propriamente come lavoro sommerso, non visibile, ossia, nella sua completezza giuridica, sociale, economica<sup>21</sup>.

“Sommersa” è, infatti, qualsiasi tipologia di impiego lavorativo non assistito da tutela, o meglio, i cui soggetti agenti non sono titolari di fatto dei diritti di garanzia e di tutela né dei diritti previdenziali previsti, innanzitutto, in sede costituzionale: e simile – per gran parte della categoria precaria – è tale descrizione.

E ciò in conseguenza del fatto che, come è stato anticipato sin dall’inizio, la figura del precario non è “visibile”, ossia non si posseggono ad oggi le categorie di riferimento per mettere a fuoco con precisione i contorni e la fisionomia delle sue vicende, cosicché la ricerca resta invogliata nella confusione di una visione meramente analitica.

A livello risolutivo, dunque, è importante prendere in considerazione le politiche di controllo sul lavoro.

Tra i precedenti storici, presi in esame nell’*Indagine*, interessante è il riferimento all’art. 1, comma 1198 della legge del 27 dicembre 2006, n. 296 (finanziaria 2007)<sup>22</sup>, menzionato dal prof. Alberto Burgio durante la seduta del 2 maggio 2007 per l’audizione del ministro del lavoro e della previdenza sociale, Cesare Damiano, di cui riportiamo la parte essenziale:

«Una questione che mi permetto di sollevare riguarda l’ormai famosa parte del comma 1198 del maxi-emendamento all’articolo 16 (se non sbaglio) della finanziaria, che prevede un anno di sospensione di tutte le attività ispettive (ivi comprese quelle che concernono la materia della sicurezza e della tutela della salute dei lavoratori) alle imprese che accedono al percorso di regolarizzazione»<sup>23</sup>.

E immediatamente dopo il prof. Burgio sottolinea quanto viene riportato:

«Inevitabilmente questa disposizione [...] rischia di essere interpretata come un avallo o addirittura come un’esortazione, per non dire un’istigazione, a violare quelle norme, giacché si prevede che, anche in caso di violazione, per un anno nessuno sarà chiamato a svolgere i controlli e a comminare sanzioni. Credo che sarebbe opportuno cancellare quanto prima quella norma per trasmettere un segnale positivo al paese»<sup>24</sup>.

In Parlamento non seguirono il consiglio ed oggi il comma 1198 è ancora al suo posto. Né si è cambiato rotta col cambio di Legislatura. Il *Documento di programmazione dell’at-*

rio; per “lavoro sommerso” possiamo, invece, intendere una categoria anche più estesa di quella inquadrata nella definizione di cui sopra, in quanto “sommersa” può essere qualsiasi occupazione lavorativa che, pur rispettando formalmente i crismi ordinamentali, è sostanzialmente irregolare nell’aspetto contrattuale, gestionale o di altra natura concreta (come appunto sovente è stato rilevato per il precariato).

<sup>21</sup> A conforto di questa tesi, si cita e rimanda all’ultimo studio prodotto dalla Svimez, *Rapporto Svimez 2009. Sull’economia del Mezzogiorno*, consultabile, in epitome, al sito internet: [http://web.mclink.it/MN8456/rapporto/rapporto\\_materiali/2009/2009\\_sintesi\\_rapporto.pdf](http://web.mclink.it/MN8456/rapporto/rapporto_materiali/2009/2009_sintesi_rapporto.pdf)

<sup>22</sup> Legge del 27 dicembre 2006 n. 296, art. 1, comma 1198: «Nei confronti dei datori di lavoro che hanno presentato l’istanza di regolarizzazione di cui al comma 1192, per la durata di un anno a decorrere dalla data di presentazione, sono sospese le eventuali ispezioni e verifiche da parte degli organi di controllo e vigilanza nella materia oggetto della regolarizzazione anche con riferimento a quelle concernenti la tutela della salute e sicurezza dei lavoratori».

<sup>23</sup> Cfr. *Indagine conoscitiva sulle cause e le dimensioni del precariato nel mondo del lavoro*, Commissione XI – Lavoro pubblico e privato, seduta del 2 maggio 2007, audizione di Cesare Damiano (ministro del lavoro e della previdenza sociale), p. 7.

<sup>24</sup> *Ibidem*.

*tività di vigilanza per l'anno 2009*<sup>25</sup>, stilato nel febbraio dell'anno scorso dal Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali - Direzione generale per l'Attività Ispettiva, sotto la direzione del dott. Paolo Pennesi, infatti, in nome di un decentramento dai colori secessionistici delle funzioni e degli uffici dell'Amministrazione Pubblica, prevede

«Rispetto al numero delle aziende da ispezionare programmate nel 2008 il cambiamento “di rotta” dell'azione di vigilanza [che] comporterà la realizzazione di un minor numero di interventi ispettivi – circa il 17%»<sup>26</sup>.

Neppure si creda, tuttavia, che quanto stabilito nel paragrafo *Coordinamento con Enti previdenziali*<sup>27</sup> possa rappresentare un valido strumento di risoluzione dei tanti problemi connessi al fenomeno del precariato, in quanto gli Enti previdenziali, se anche riuscissero – in futuro, poiché ad oggi nulla è ancora migliorato – a fornire aiuti preziosi nella gestione dei lavoratori flessibili, poco o nulla potranno fare per i precari, che, non essendo destinatari di politiche di previdenza sociale, non sono iscritti negli albi degli Enti previdenziali, che, quindi, non ne hanno, se non in modo approssimativo e indiretto, alcuna contezza precisa.

Tutto ciò in un contesto europeo che continua a vedere nel processo di *deregulation* il rimedio principale alle patologie del mercato unico, confondendo visibilmente la causa con uno degli effetti.

A buon diritto, dunque, il presidente della Commissione XI, Pagliarini, commentava:

«Altra cosa è invece la precarietà. Essa non è l'utilizzo temporaneo di lavoratori per cogliere una opportunità di mercato, ma è un uso distorto della buona flessibilità in funzione di un inferiore costo del lavoro»<sup>28</sup>.

<sup>25</sup> Fonte internet: <http://www.casaportale.com/public/uploads/14012-pdf1.pdf>

<sup>26</sup> Cfr. *Documento di programmazione dell'attività di vigilanza per l'anno 2009*, p. 5.

<sup>27</sup> Cfr. *Documento di programmazione dell'attività di vigilanza per l'anno 2009*, pp. 6-7.

<sup>28</sup> Per il rapporto tra precariato e immigrazione clandestina, vedi *Indagine conoscitiva sulle cause e le dimensioni del precariato nel mondo del lavoro*, Commissione XI – Lavoro pubblico e privato, seduta del 29 maggio 2007, audizione di Paolo Ferrero (Ministro della solidarietà sociale).



SCUOLA SUPERIORE: UN 'RIORDINO' CHE RIPORTA INDIETRO IL PAESE \*

Cari colleghi,

siamo in prossimità di quella che viene mediaticamente definita una “grande riforma” ma che rischia di rivelarsi un clamoroso passo indietro dell’attuale assetto della secondaria di secondo grado. Riteniamo per questo necessario richiamare la vostra attenzione su alcune questioni-chiave, attorno alle quali si giocherà, nei prossimi anni, la capacità della scuola pubblica di adempiere al mandato assegnatole dall’art. 3, comma2, della Costituzione.

Oggi più che mai la rimozione degli ostacoli che impediscono il pieno esercizio della cittadinanza non può che configurarsi come la priorità assoluta per ogni comunità professionale di docenti e dirigenti scolastici.

Il ruolo della scuola, infatti, si gioca sul terreno della cittadinanza, cioè sulla capacità di formare donne e uomini capaci di governare la propria esistenza. Il che vuol dire, educare al rispetto delle regole e delle persone, alla consapevolezza dei propri diritti, a interpretare i processi sociali, economici e scientifici in atto, ad usare, in contesti diversi dalla scuola, le conoscenze e le competenze apprese a scuola.

Formare mentalità critiche, capaci di risolvere problemi, abituare al dubbio, all’imprevisto, alla curiosità e, contemporaneamente, sviluppare un pensiero razionale e scientifico, capace di confrontarsi con la dimensione storica e con ogni aspetto dell’espressività umana, è compito fondamentale della scuola, tenuta a far acquisire quei saperi cosiddetti di cittadinanza indispensabili oggi per vivere, lavorare, continuare a studiare.

Siamo però dell’avviso che si sia pericolosamente rinunciato a dibattere e a confrontarsi sulle finalità del nostro sistema scolastico, sulla sua organizzazione, su che cosa sia utile insegnare e sui modi per insegnarlo. E che si sia rinunciato a trovare le soluzioni più opportune per combattere dispersione e abbandoni, oltre che per innalzare i livelli di apprendimento di bambini e ragazzi.

I regolamenti di riordino della secondaria superiore – o, più precisamente, delle secondarie – irrompono nella scuola al di fuori di un progetto culturale-educativo condiviso, capace di rimettere la scuola stessa in sinergia con le grandi questioni del mondo contemporaneo. L’universalizzazione degli scambi, la globalizzazione delle tecnologie, lo sviluppo della società dell’informazione e della comunicazione, moltiplicano per gli individui le occasioni di accesso al sapere. Cambiano contemporaneamente le competenze per accedere al sapere, così come cambiano continuamente i contenuti del sapere.

Ne consegue che è necessario apprendere di più e meglio a ogni livello ed età e che è necessario ripensare profondamente alle conoscenze che servono alla scuola. Sicuramente serve più

\* Intervento tenuto al Centro Iniziativa Democratica Insegnanti, Roma, 26 gennaio 2010. Eugenio Mazzarella è Professore ordinario di Filosofia teoretica all’Università di Napoli «Federico II»; parlamentare eletto nella lista del PD, è membro della VII Commissione (Cultura, Scienza e Istruzione) della Camera dei Deputati.

cultura scientifica e tecnologica, ma anche un sistema efficace di educazione per adulti, perché ognuno possa rinnovare la formazione nell'arco della propria vita. Ma per ritornare più volte a scuola nel corso della propria esistenza, per acquisire le competenze richieste dalla celerità con cui si trasformano i saperi in tutti i campi disciplinari, è necessario aver acquisito conoscenze e competenze molto solide nella prima fase della vita. Serve, dunque, un percorso scolastico obbligatorio che comprenda il primo biennio della secondaria superiore. È, infatti, solo tra i 14 e i 16 anni che si possono acquisire, in tutta la loro valenza, alcune fondamentali conoscenze: è solo in prossimità di quella età e non prima, che i saperi si consolidano per persistere per la vita, diventando propedeutici ad altri nuovi saperi.

Alla luce di queste istanze culturali e sociali, la scuola superiore avrebbe dovuto vedere una riforma complessiva e organica di tutto il suo assetto ordinamentale, con una nuova articolazione del suo impianto culturale, il rinnovamento dei modi di insegnare e apprendere, alcune nuove finalità educative, un biennio obbligatorio, unitario e orientativo. Con l'obiettivo di costruire percorsi culturali di equivalente valenza educativa per porre finalmente termine alla gerarchizzazione tra le varie tipologie di istituti.

In altre parole l'iscrizione a un Tecnico o a un Professionale non dovrebbe più rappresentare una scelta di ripiego, connotata socialmente, ma un'opzione consapevole, determinata da interessi e competenze che trovano in quelle scuole risposte e valorizzazione personale.

Sarebbe stato quindi doveroso e utile un dibattito preliminare sui nodi di fondo, una convergenza di intenti e propositi nelle soluzioni da adottare che invece sono stati del tutto assenti.

Che cosa vuol dire oggi cultura "disinteressata"? Qual è la cultura che serve a formare cittadini consapevoli? formare cittadini consapevoli? Quali conoscenze sono fondamentali? Che cosa comporta in termini di impegno morale e professionale l'innalzamento dell'obbligo di istruzione? Quali materie devono far parte dell'area comune? Con quali politiche sociali e territoriali si possono contrastare dispersione e abbandoni? Come accogliere e integrare bambini e ragazzi non italiani? Quali investimenti, quali risorse umane ed economiche servono alla scuola?

Le scelte del governo purtroppo sono state fatte senza confronto alcuno, senza verificare le esperienze positive delle scuole, senza pensare alla sostenibilità delle soluzioni che stanno per essere adottate. In pochi a decidere il destino di tanti. Nessun confronto parlamentare. Nessun confronto con il mondo della scuola. Nessun dibattito nel Paese. Mortificato il ruolo degli Enti locali e delle Regioni. Dissolta l'autonomia delle Istituzioni scolastiche. Non si è dato neppure ascolto alla ragionevole e insistente richiesta di rinviare di un anno la messa a regime del nuovo ordinamento per consentire almeno a studenti e famiglie di compiere le scelte in piena consapevolezza.

Ci troviamo di fronte a cambiamenti che hanno come prevalente obiettivo il drastico risparmio di spesa. Come se la cittadinanza e la democrazia fossero diventate un costo insostenibile per il nostro Paese.

Ma non c'è solo questo: c'è in gioco anche un disegno volto a riproporre una cultura a compartimenti stagni, che segnerà profonde divisioni tra cittadini "pensanti" e cittadini "consumatori". Funzionale a una simile prospettiva è, infatti, una scuola strutturata gerarchicamente, dove la separazione fra culture, tra sapere e saper fare, è il caposaldo su cui poggerà l'impalcatura culturale e organizzativa del "riordinato" sistema scolastico. Come se, in un quadro di saperi e competenze di cittadinanza, fosse oggi possibile pensare a una istruzione che si fondi su una cultura solo linguistico-letteraria o solo scientifica e tecnica o solo 'professionale', a spendibilità immediata. Un tale impianto è poco adatto alle sfide che la complessità pone alla scuola e al Paese.

Eppure i regolamenti ripropongono un ordinamento scolastico che vede, dopo la terza media, da una parte i Licei destinati ai ragazzi “più bravi”, con famiglie in grado di sostenere la scelta di studi prolungati (il Liceo Classico in testa), dall'altra gli Istituti Tecnici per i cosiddetti “quadri intermedi”; infine i Professionali per chi svolgerà attività puramente esecutive, scelta residuale per i ragazzi più deboli, culturalmente e socialmente.

Non basta: il comma 4 bis dell'articolo 64 della legge 133/08 recita: “L'obbligo di istruzione si assolve anche nei percorsi di istruzione e formazione professionale”. E ora un emendamento approvato dalla Commissione Lavoro della Camera consentirebbe a regime a tanti quindicenni, considerati un fastidioso e costoso ingombro per la scuola, di assolvere l'obbligo di istruzione persino nell'apprendistato. Una scelta sbagliata e ingiusta che ha l'obiettivo di “smistare” i più deboli verso un canale privo di contenuto culturale e di dubbia efficacia formativa.

L'idea è sempre la stessa: selezionare ed escludere prima che si può, senza offrire alcuna possibilità di rimotivazione allo studio e di recupero scolastico agli alunni che più ne hanno bisogno. Per questa strada, che canalizza precocemente e rigidamente i percorsi di istruzione e formazione, il Paese è destinato al declino della propria vita civile, culturale e democratica; a restare fanalino di coda nelle sfide internazionali, nello sviluppo produttivo, nella ricerca e nella innovazione.

E mentre l'Unione Europea, l'Ocse e Bankitalia dicono che bisogna investire di più in conoscenza, l'Italia fa il percorso inverso: taglia drasticamente risorse, tempo scuola, insegnanti, torna indietro sull'età dell'obbligo di istruzione e prepara un sistema di istruzione che per l'organizzazione didattica e le indicazioni di contenuti che propone, abbasserà il profilo culturale della popolazione. Non solo: proprio perché chiude gli occhi sul futuro di tanti ragazzi, proprio perché canalizza e separa precocemente contribuirà a dividere ulteriormente la società, creando nuove e più forti disuguaglianze.

Per questo è urgente che la scuola superiore si riappropri della sua funzione di emancipazione culturale e sociale. Tutte le esperienze didattiche caratterizzate da spirito di inclusione, da innovazione metodologica e didattica e da cooperazione professionale devono essere rimesse sapientemente in campo, sfruttando ogni possibile spazio di autonomia scolastica.

La democrazia di un Paese si misura anche dalla qualità del suo sistema di istruzione e formazione. Oggi in Italia sta pericolosamente circolando l'idea che la qualità sia favorita dal taglio di risorse. Non è accettabile.

A una scuola secondo Costituzione occorrono invece elaborazione e pensiero, finalità e obiettivi condivisi, investimenti a lungo raggio: sull'edilizia scolastica, sul diritto allo studio, sulla professionalità docente, sull'organico funzionale, sull'autonomia didattica e organizzativa, sulla ricerca e sperimentazione. Elaborazione e investimenti capaci di restituire alla scuola pubblica le finalità e i compiti che le sono attribuiti dalla nostra Carta costituzionale. Con l'auspicio che tutti gli insegnanti italiani si riappropriino del protagonismo professionale e culturale necessario per alzare la testa e far sentire la loro voce in questo momento così difficile per la vita della scuola e del Paese.



RISPOSTE SULLA RIFORMA DELLA SCUOLA\*

1. *Perché questa riforma, che si presenta in un'ottica di ristrutturazione del sistema scolastico italiano, non è stata preceduta da un opportuno dibattito parlamentare e da un dialogo con tutte le parti in causa, ma si è affermata con due decreti-legge convertiti successivamente in Legge 133/2008 e Legge 169/2008?*

Questa domanda andrebbe rivolta al Governo visto che ha deciso con un decreto legge D.L.112/08, convertito in legge con il voto di fiducia L.133/08 che all'articolo 64 ha disposto la delegificazione della materia relativa alla rideterminazione degli ordinamenti che sarebbe di competenza statale e da normare con una legge parlamentare, invece il parlamento si è spogliato, ricordo con il voto di fiducia, di questo suo potere e lo ha delegato al Governo che per questo ha potuto, con regolamenti, ridefinire la scuola secondaria di secondo grado (di fatto il Governo ha delegato se stesso a ridefinire la scuola italiana per adeguarla ad un taglio di otto miliardi di euro). Tutto nasce dall'articolo 64 della legge 133/08, in base al quale occorre risparmiare 8 miliardi sulla spesa per il personale, riducendo gli organici; e per far questo il Governo rivede gli ordinamenti delle superiori. Alla base di tutto c'è solo una manovra economica, nessuna vera idea di scuola. Il Pd ha più volte, anche nei pareri alternativi in Commissione (che allego), chiesto che si aprisse un dibattito ampio con tutte le componenti della scuola, ma il Governo voleva fare presto perché dovevano tornare i conti economici e dovevano tornare i tagli previsti da Tremonti per l'anno scolastico 2010/2011. Soprattutto non siamo riusciti a comprendere su che basi il Ministro ha deciso di tagliare alcune sperimentazioni e altre no, con quali criteri ha deciso? Ha aperto un ampio dialogo con le scuole che per anni hanno portato avanti lungimiranti sperimentazioni che hanno permesso alla scuola di adeguarsi via via alle nuove esigenze di una società in rapido cambiamento con una scuola superiore mai completamente riformata dopo Gentile? No la Gelmini non ha fatto nulla di tutto ciò, ha tagliato con l'accetta ciò che più costava, ciò che era di qualità. Infatti si riducono ore di lezione, ore di laboratorio, ore di apertura delle scuole, risorse per la gestione dell'autonomia didattica e della ricerca/azione che le scuole devono poter fare nella loro autonomia anche per dare un contributo costruttivo alla comunità nella quale sono il volano della vera crescita di cittadini consapevoli e di uno sviluppo democratico oltre che di una giusta coesione sociale.

2. *Per quale motivo si darà avvio alla riforma della scuola secondaria di secondo grado a partire da settembre 2010, se – in prossimità dell'inizio delle iscrizioni - le famiglie italiane non conoscono ancora nei particolari l'offerta formativa della scuola superiore riformata? Non sarebbe opportuno promuovere un dialogo profondo e attento e, quindi, un processo graduale di conoscenza e preparazione al nuovo riordino del sistema scolastico, che coinvolgerà anche le generazioni future?*

\* Risposte date nel dibattito sulla riforma della scuola svoltosi il 15 marzo 2010 in Palazzo serra di Cassano.

Come detto sopra è una necessità ineludibile, altrimenti, come recita l'art.64, il Ministro Tremonti non farà più alcun trasferimento economico al ministro Gelmini, quella quota di risparmi deve essere fatta per forza entro l'anno scolastico 2010/2011. I regolamenti non sono ancora stati pubblicati sulla gazzetta ufficiale, di fatto non esistono, sono stati messi sul sito il MIUR, ma sono ufficiosi, e le famiglie iscrivono i figli in base a qualche cosa che ancora non c'è, la certezza del diritto non esiste più, tutto è possibile, opinabile e variabile. Inoltre i regolamenti sono solo una cornice, ancora non c'è il quadro, non ci sono i decreti che stabiliscono i programmi dei nuovi ordinamenti (le nuove indicazioni nazionali), non ci sono i decreti che stabiliscono i metodi di valutazione e di autovalutazione dei risultati del sistema dei nuovi ordinamenti, non ci sono i decreti che rimodulano le classi di concorso. Di fatto si inizia nel più assoluto caos.

3. *C'è qualche possibilità che l'avvio della riforma venga prorogato? Perché?*

No nessuna, noi avevamo chiesto a dicembre, in occasione della finanziaria passata con la fiducia, con un ordine del giorno che l'entrata in vigore venisse rinviata di un anno, e che l'onere economico venisse coperto dalle maggiori entrate derivanti dallo scudo fiscale, l'ordine del giorno era stato accettato, ma mai ottemperato. Perché te l'ho già detto questione di soldi

4. *Quali sono gli obiettivi di questa riorganizzazione della scuola superiore? Tra di essi, che posto occupa il risparmio della spesa pubblica stimato?*

Il primo posto

5. *In un comunicato stampa sul sito del Ministero si legge: «Con questa riforma si vuole consentire una più ampia personalizzazione, grazie a quadri orari ridotti che danno allo studente la possibilità di approfondire e recuperare le mancanze». In che senso i quadri orari ridotti possono giovare all'approfondimento o al recupero delle mancanze?*

Noi non ne abbiamo idea, occorre chiederlo al ministro, secondo noi non è così, anzi si impoverisce la qualità della scuola

6. *Per ridurre complessivamente le ore di lezione, quali discipline saranno potenziate e quali sacrificate? Quali sono stati i criteri di questa selezione?*

I criteri non li conosciamo, nonostante li abbiamo chiesti più volte al ministro, che peraltro non abbiamo più visto in Commissione dallo scorso settembre e che non vedevamo dal mese di giugno precedente, saranno ridotte le ore di diritto, nonostante sia stata introdotta la nuova materia: cittadinanza e costituzione, ma solo sulla carta, senza ore aggiuntive, la insegnerà l'insegnante di storia togliendo ore alla sua materia. Ridotte ore della doppia lingua, ore di laboratorio, ore di geografia, filosofia; in genere sono ridotte proporzionalmente tutte le materie perché ridotte le ore di lezione

7. *Perché questa riforma penalizza fortemente la Geografia, disciplina irrinunciabile in una società sempre più globalizzata e complessa?*

Non lo sappiamo, non c'è argomentazione da parte del Ministro; bisognava ridurre e basta.

8. *Questa riforma presenta tra gli obiettivi la "valorizzazione delle lingua latina". Perché l'opzione scientifico-tecnologica del Liceo scientifico e quella economico-sociale del Liceo delle scienze umane prevedono, invece, la scomparsa dell'insegnamento di Lingua e cultura latina?*

Perché vogliono potenziare le materie scientifiche e non possono lasciare tutte le materie, aumentando così il numero delle ore di lezione, devono tagliare per risparmiare e poi in que-

sto modo danno la possibilità di iscriversi ad un liceo anche ad un ragazzo che magari non ha voglia di studiare il latino (ne consegue una divisione tra classi, spaccatura tra chi va ai tecnici e professionali e chi va ai licei che diventa uno status sociale), peccato che in questa opzione sono state tagliate anche le ore di matematica, e di informatica, oltre che le ore di laboratorio che in una opzione quale le scienze applicate sarebbero essenziali, ma nella logica del Ministero non importa la sostanza

9. *Perché questa riforma penalizza anche la Filosofia, disciplina riconosciuta come caratterizzante nella formazione liceale, con una riduzione delle ore nel Liceo scientifico e linguistico?*

Bisognerebbe chiedere al ministro occorre chiedere a lei; evidentemente i saperi riflessivi e critici non le sono particolarmente cari.

## RISPOSTE SUL PROBLEMA DEL PRECARIATO

1. *Per quale motivo sono state determinate forti riduzioni di organico del personale docente e tecnico amministrativo della scuola con la L. 244/2007 – Finanziaria 2008?*

Intanto le riduzioni erano irrisorie rispetto a quelle operate da questo Governo, poi i tagli erano stati effettuati non in maniera lineare, in modo uguale, su tutto il territorio nazionale, ma lì dove c'erano degli sprechi, e soprattutto le risorse che venivano tagliate sugli organici dovevano poi essere reinvestite nella scuola stessa con la previsione di assunzione a tempo indeterminato di numerosi insegnanti precari delle graduatorie permanenti che furono trasformate in graduatorie ad esaurimento perché vi era la previsione in 3 anni di assumere tutti i docenti ivi inclusi e che lavoravano da anni a tempo determinato. Purtroppo il piano è andato in porto solo per il primo anno, poi il Governo Prodi cadde.

2. *Che conseguenze avranno questi tagli sulla crescita economica de nostro paese? E sul progresso culturale, civile e sociale?*

Moltissime, il nostro sistema di istruzione verrà disarticolato e perderà la centralità che il precedente Governo Prodi aveva cercato di ridargli anche elevando a 16 anni l'obbligo di istruzione (va ricordato a questo proposito l'emendamento Cazzola sul collegato alla finanziaria relativo al lavoro che ha abbassato di un anno l'obbligo di istruzione prevedendone la possibilità di adempimento anche nell'apprendistato). C'è in generale un abbandono dell'idea che la scuola sia il vero volano della crescita anche economica di un paese, oltre che luogo di formazione di cittadini consapevoli, vero ascensore sociale che consenta reale uguaglianza e vero potere della conoscenza, base per una reale democrazia. Si esce dalla crisi solo se si investe in istruzione, università e ricerca, tutti gli altri Paesi stanno facendo così, ma le politiche anticicliche su questi temi sono del tutto lontane dalle intenzioni del Governo.

3. *Come intende affrontare questo governo il problema del precariato nella scuola?*

Occorrerebbe chiederlo al Governo, ma da una risposta data dalla Gelmini ad una domanda in merito, dove suggeriva ai precari di andare a fare le guida turistiche, si può dedurre che dovranno cercare un altro lavoro se non vogliono trovarsi a fare i disoccupati. Peccato che chi ha scelto di insegnare ha studiato anni per questo, ha partecipato a dei corsi abilitanti a sue spese ai quali ha avuto accesso previa una impegnativa selezione. Soprattutto moltissimi precari sono anni che insegnano, hanno acquisito una grande professionalità e hanno

portato avanti la scuola con impegno e dedizione ed ora si vedono espulsi dal mondo del lavoro, con la loro assenza la scuola rimane priva di qualità, professionalità e risorse.

4. *Il decreto salva-precari è stato esteso ai precari che hanno svolto una supplenza di 180 giorni in una istituzione scolastica, anche tramite proroghe o conferme contrattuali, escludendo chi invece ha lavorato per lo stesso numero di giorni, ma in più istituzioni scolastiche. E' legittima una tale differenziazione che non deriva da posizioni in graduatoria (di merito), ma da coincidenze e contingenze nell'assegnazione delle supplenze?*

Nulla in tutto ciò è legittimo, soprattutto non né legittimo né corretto che il Governo innesci una guerra tra poveri. Infatti anche il così detto decreto salva precari non risolve per nulla il problema dei precari rimasti senza lavoro, solo da la possibilità di fare supplenze brevi (se qualcuno dei titolari si ammalerà o resterà in cinta, se no niente) prioritariamente a chi nel precedente anno scolastico (2008/2009) ha avuto o un anno o 180 giorni di supplenze da graduatoria provinciale, di fatto però c'è in ogni caso un precario che non lavorerà e sarà quello che in graduatoria è più in basso o non è abilitato. L'unica vera realtà è che i posti sono stati tagliati e qualcuno perderà il lavoro. Per quanto riguarda l'estensione degli aventi diritto a beneficiare del decreto già l'estensione a coloro che avevano lavorato per 180 giorni è stato merito nostro che abbiamo in commissione lavoro battagliato per questo, il governo non ha voluto ampliare oltre la platea degli aventi diritto.

SOFIA SICA\*

## IL LABORATORIO SCIENTIFICO NEI PROGETTI DI RIFORMA DELLA SCUOLA ITALIANA

Il Laboratorio scientifico-didattico (di biologia, di fisica, di chimica oppure di scienze integrate) è un supporto indispensabile all'insegnamento delle scienze naturali in quanto rappresenta la specificità disciplinare delle scienze dette appunto sperimentali (biologia, fisica e chimica).

Il Laboratorio fu istituzionalizzato nella prima legge per la scuola italiana, che Gabrio Casati, più volte Ministro, promosse durante il suo incarico di ministro della P.I. del Regno d'Italia per pochi mesi negli anni 1859 – 1860: legge Casati 1859.

Siamo nel periodo del positivismo, in cui le scienze e le tecnologie vengono considerate fondamento di ogni conoscenza. In tutta Italia vengono istituiti i “Gabinetti di Fisica e di Scienze Naturali”. Ancora oggi questi laboratori costituiscono un patrimonio importante in tutte le scuole di storica istituzione. Essi sono stati valorizzati, in molti casi ristrutturati dalla istituzione della “Settimana della Cultura Scientifica e Tecnologica”, che il Ministero dell'Università e della ricerca scientifica e tecnologica (che più volte ha cambiato nome) ha istituito dal 1991 a tutt'oggi. «La *settimana* ha il merito fondamentale di dare voce alla consapevolezza della necessità di diffondere capillarmente e aggiornare continuamente una cultura scientifica criticamente matura, intesa come risorsa essenziale per la crescita civile e come elemento indispensabile per garantire l'effettiva partecipazione dei cittadini alla vita democratica. Vita che è più spesso punteggiata da opzioni per la cui matura valutazione è necessaria una solida cultura scientifica e tecnica di base» (Lamberto Dini in *Scienza Spazioaperto* – 1996, Presidenza del Consiglio dei Ministri).

*La riforma Gentile.* Il progetto di riforma della scuola, che Gentile elabora nel 1923 insieme a Giuseppe Lombardo Radice, cade in un momento storico caratterizzato da concezioni filosofiche e paradigmatiche completamente diverse da quelle in cui si ebbe la legge Casati. Dal punto di vista strutturale esso si presenta gerarchico e centralistico e rigidamente suddiviso in un ramo classico umanistico (liceo classico e scientifico) per i dirigenti e in uno professionale per il popolo. La Matematica e soprattutto le Scienze Naturali vengono messe in secondo piano e viene riconosciuta la loro importanza solo a livello professionale. Il suo perdurare fino ai giorni nostri ha prodotto per questo aspetto un notevole danno alla scuola, che risulta, pertanto, assai carente in ambito scientifico rispetto agli altri paesi europei e non solo. Molte persone hanno potuto vantarsi della loro ignoranza in ambiti scientifici anche molto elementari, affermando la loro provenienza dagli studi classici.

Basti pensare che le scienze mancavano del tutto nella scuola elementare e media e nel biennio superiore fino al 1962, quando con la riforma della scuola media furono introdotte in quest'ordine di scuola, prevedendone una fase sperimentale e furono abbinate alla matematica. Nel '79 ci fu una ulteriore riforma dei programmi della scuola media che furono forte-

\* Presidente dell'Associazione Nazionale Insegnanti Scienze Naturali - sez. Campania.

mente innovativi e sempre disattesi proprio riguardo all'approccio sperimentale e alla impostazione della didattica laboratoriale.

Nel febbraio del 1985 la riforma della scuola elementare prevede il "modulo", che consente ad un insegnante di specializzarsi in un gruppo di materie, e nei programmi fra gli obiettivi notiamo lo sviluppo di un rapporto sempre piú stretto e articolato tra "il fare" e il "pensare": «Il fare inteso come attività concreta e osservativa, è riferimento insostituibile di conoscenza sia per le scienze della natura sia per lo sviluppo di competenze tecnologiche».

Tra l'altro si afferma che «gli argomenti devono venire sviluppati partendo da situazioni-problema molto semplici (che possono essere realizzate anche mettendo gli alunni di fronte a oggetti, materiali e ambienti specifici) [...]. Tali argomenti devono essere svolti principalmente attraverso esperienze pratiche attuabili oltre che in appositi locali, nella classe, che può essere utilizzata come laboratorio, o attraverso attività di esplorazione ambientale».

Viene fatto un enorme sforzo da parte degli IRRSAE collegati con i laboratori didattici delle università per aggiornare capillarmente i maestri e l'operazione riscuote grande successo tanto da trasformare la didattica delle scienze nella scuola elementare, cosa di cui ancora qualche beneficio si avverte, visto che nelle prove internazionali i bambini ottengono buoni risultati a differenza dei ragazzi piú grandi che perdono, invece che acquisire, competenze

*Il Laboratorio nella proposta di riforma Brocca.* Questa proposta di legge, molto articolata, anche se non realizzata, ha visto impegnati centinaia di esperti, associazioni, dirigenti scolastici e politici, che hanno lavorato per molto tempo in commissioni varie che, a mio parere, hanno rappresentato un momento importante di approfondimento per la scuola italiana. Ciò ha prodotto una presa di coscienza dei problemi legati all'insegnamento e delle conquiste pedagogico-didattiche degli ultimi anni da parte di molti docenti ed ha avuto come conseguenza una notevole richiesta di formazione da parte delle scuole.

Il lavoro svolto dalla Commissione Brocca è stato raccolto in tre volumi di "Studi e Documenti" degli «Annali della Pubblica Istruzione»: il n. 56 del 1991 con i "Piani di studio della Scuola Sec. Sup. e programmi dei primi due anni", i n.ri 59 – 60, Tomo I e Tomo II del 1992 "Piani di Studio della Scuola Sec. Sup. e programmi dei trienni", pubblicati dalla Casa Editrice Le Monnier, Firenze (pagg. 326+24 e 1083+20, complessivamente pagg. 1409+44).

In questo enorme progetto nell'introduzione viene indicata tra le novità «la consistente autonoma presenza di materie scientifiche in tutti gli indirizzi ed in tutti gli anni di corso senza precoci segmentazioni di contenuti e senza subordinazioni puramente applicative».

Il Laboratorio nel biennio superiore viene indicato come disciplina (laboratorio di chimica e fisica), comune agli indirizzi scientifico-tecnologici e tecnologici e talvolta viene indicato come "Biologia e laboratorio". Nel triennio superiore il corso di Biologia per qualsiasi indirizzo prevede una "Attività pratica" durante la quale «lo studente acquista gradualmente una autonomia di lavoro» a tappe. «Nella prima sarà richiesta una esecuzione personale di semplici protocolli di analisi. Nella seconda lo studente dovrebbe essere messo in grado di scegliere tra due o piú protocolli quello idoneo in funzione del risultato. Nella terza, infine, lo studente, conquistato un certo grado di autonomia, dovrebbe pervenire all'impostazione progettuale di un problema proposto e alla sua soluzione [...]. Va previsto di conseguenza l'uso di laboratori provvisti di attrezzatura di base e specifica per l'esecuzione delle procedure programmate».

Poiché il "Progetto Brocca" si presenta molto dettagliato per tutte le materie, possiamo considerarne accettabile l'impostazione (pur non avendo mai considerate le esercitazioni come

protocolli) e, rinunciando ad essere maliziosi, consideriamo l'interpretazione di un problema proposto e la ricerca della sua soluzione come un problema di ordine didattico e non come attività rivolta all'acquisizione di competenze tecniche.

Nella premessa della *proposta di riforma Berlinguer (1997)*, un punto si riferisce alle modalità di insegnamento che deve passare dalla trasmissione-acquisizione di conoscenze alla trasmissione-acquisizione di metodi; poi si dovrà favorire «la sollecitazione della intelligenza critica, la ricerca dell'approfondimento, la coniugazione più stretta tra momento cognitivo ed intellettuale e momento applicativo e di indagine». Ed ancora mi sembra rilevante il riferimento alla formazione come «fattore di sviluppo che prevede necessariamente il metodo dell'approccio globale». Questi punti mi sembra che ricalchino le finalità espresse nell'insegnamento delle scienze, laddove si è più volte ribadito che, oltre alla centralità del metodo scientifico, necessario per l'acquisizione di una intelligenza critica, è indispensabile mettere al centro del discorso educativo l'uomo. Solo così è infatti possibile comprendere la natura e i rapporti con l'essere pensante da essa generato. La cultura generale non può prescindere dalla conoscenza della realtà naturale e dei metodi per conoscerla e decifrarla.

*Proposta di riforma della scuola dell'obbligo del 1998*. Nei contenuti essenziali per la formazione di base al punto 3 si legge: «per quanto riguarda lo studio dei fenomeni chimico – fisici, biologici e della natura in generale, un approccio di questo si concretizzerà nella progettazione di percorsi concettuali e didattici, nei quali trovino collocazione ed effettiva collaborazione reciproca i due aspetti complementari che caratterizzano la costruzione della conoscenza scientifica: il momento applicativo e di indagine e quello cognitivo/intellettuale. Il primo potrà essere veicolato attraverso una pratica di laboratorio (reale e virtuale) intesa in una duplice accezione: come spazio finalizzato alla esecuzione di *compiti prefissati* e *all'acquisizione di specifiche abilità* sperimentali e come orizzonte culturale nel quale gli studenti possano gradualmente appropriarsi di modi di guardare, descrivere e interpretare i fenomeni naturali che si avvicinino progressivamente a quelli scientificamente accreditati. Alla costruzione di questo orizzonte culturale devono concorrere i sistemi di misurazione ed elaborazione ...».

Proponemmo a suo tempo di modificare il testo nel seguente modo: «per quanto riguarda lo studio dei fenomeni chimico – fisici, biologici e della natura in generale, un approccio di questo si concretizzerà nella progettazione di percorsi concettuali e didattici, nei quali trovino collocazione ed effettiva collaborazione reciproca i due aspetti complementari che caratterizzano la costruzione della conoscenza scientifica: il momento sperimentale e di indagine e quello cognitivo – intellettuale, che sono parte integrante l'uno dell'altro. Il primo potrà essere veicolato attraverso una pratica di laboratorio reale (che potrà essere arricchita da quella virtuale) inteso come orizzonte culturale nel quale gli studenti possano gradualmente appropriarsi di modi di guardare, descrivere e interpretare i fenomeni naturali. Inoltre, in alcuni indirizzi di tipo tecnico e professionale, ci sarà anche il momento applicativo, finalizzato all'esecuzione di compiti prefissati e all'acquisizione di specifiche abilità e competenze previste dagli obiettivi operativi».

*Riforma Moratti*. L'asse culturale scientifico appare fortemente ridimensionato nella riforma Moratti della scuola superiore. Dagli OSA (obiettivi specifici di apprendimento) o dai profili degli allievi degli otto licei emerge il fatto che la riduzione o la mancanza totale dell'insegnamento delle scienze sperimentali penalizza fortemente i nostri allievi al confronto di

quelli delle altre nazioni europee. Se già nel passato esisteva questo forte divario il progetto Moratti lo ingigantisce.

L'accorpamento delle materie – altro è l'integrazione – soprattutto nei bienni, con lo scopo di ridurre le ore, svilisce l'insegnamento e non può non renderlo insignificante. La riduzione o la mancanza totale delle ore nel triennio superiore ed in particolare l'abolizione nell'ultimo anno del triennio in tutti i licei ad eccezione dello scientifico e del classico, evidenzia fortemente la volontà di voler lasciare la maggior parte degli studenti a digiuno di formazione ed educazione scientifica. Se si considera inoltre che, in questi ultimi anni, le discipline scientifiche ed in particolare la biologia hanno creato molti problemi etici, incentivarne lo studio nella scuola non potrà che giovare a rendere consapevoli i cittadini e dare loro la possibilità di poterli affrontare con maggiore consapevolezza.

La scienza è andata avanti lentamente, ma negli ultimi tempi ha fatto passi giganteschi per l'aumento enorme delle ricerche operate da *équipe* di studiosi in tutto il mondo. Non dobbiamo aver paura della scienza, anche quando non comprendiamo a pieno le sue teorie; col tempo si chiariranno, perché l'uomo non può distruggere il suo desiderio di conoscere e quindi andrà avanti.

I deludenti risultati dell'indagine OCSE – PISA, rivolta agli studenti quindicenni non potranno migliorare con questa riforma, ma sicuramente peggioreranno.

Nei licei della *riforma Gelmini* è previsto per tutti “un profilo generale delle competenze”. È dal ministero Moratti nella Pubblica Istruzione che viene trasferito nella scuola il concetto di produzione così come viene previsto per un'azienda. Sembra che la scuola si sia arricchita con nuove prospettive, mentre si è semplicemente impoverita, è scesa di livello, come sembra che sia scesa di livello nel suo insieme la società italiana. Date queste premesse, è abbastanza ovvio che tutto il progetto si basi sulle competenze (peraltro previste solo nei titoli), che, se pure devono esserci, non dovrebbero tuttavia condizionare lo sbocco formativo, istradare il pensiero, prevedere un traguardo obbligato, senza dare agli studenti la possibilità di crearsi uno spazio di apprendimento personale e creativo, senza favorire le condizioni perché il loro pensiero si sviluppi, si strutturi, si esprima.

Si legge: «le diverse aree scientifiche» ... «si basano tutte sulla stessa strategia dell'indagine scientifica che fa riferimento *anche* alla dimensione di <osservazione e sperimentazione>. Questo metodo “unitamente al possesso dei contenuti” ... costituisce l'aspetto formativo e orientativo dell'apprendimento/ insegnamento delle scienze». Poi si parla della “dimensione sperimentale” e si afferma che: «il laboratorio rimane comunque un aspetto irrinunciabile della formazione scientifica e una guida per tutto il percorso formativo anche quando non siano possibili attività sperimentali in senso stretto». L'insegnamento disciplinare sarà ispirato a «criteri di gradualità, ricorsività e connessione tra i vari argomenti trattati, di sinergia tra le discipline che formano il corso di scienze»... di raccordo «con altri ambiti disciplinari, in particolare con fisica e matematica. La scansione indicata corrisponde allo sviluppo storico e concettuale delle singole discipline».

C'è di tutto, sembra una sintesi molto vaga di tutto quanto si è andato affermando e sviluppando negli ultimi anni, ma senza un vero e proprio impianto organico. Il criterio usato per passare da un tipo di scuola all'altro sembra quello dei tagli. Le premesse e le descrizioni sono perfettamente uguali, ma si tagliano le descrizioni un poco prima o un poco dopo in base al tipo di liceo. Da tutto ciò deduco che l'insegnamento delle scienze nei prossimi anni si giocherà sul numero di ore disponibili, che nel quinquennio superiore risultano settimanalmente così distribuite:

- dal liceo scientifico Brocca al liceo delle scienze applicate si passa da 22 ore + 6 ore di laboratorio di chimica e fisica a 22 ore;
- nello scientifico tradizionale si passa da 10 a 13 ore;
- nel liceo classico si passa da 9 a 10 ore;
- nel liceo pedagogico si passa da 12 a 10;
- negli istituti tecnici si passa da 8 a 4 ore;
- nei professionali da 6 a 4 ore.

Un miglioramento sia pure parziale in alcuni indirizzi è dovuto all'impegno profuso in tanti anni costantemente dalla nostra Associazione ed in particolare dal gruppo di Soci rappresentativo di varie Sezioni A.N.I.S.N., che, con la nostra Presidente nazionale, ha lavorato pressantemente presso il Ministero. Non possiamo, però, non rilevare che il divario culturale, che deriverà dalla riduzione delle ore delle discipline naturalistiche nei tecnici e nei professionali, comporterà una minore sensibilità verso i problemi dell'ambiente e, di conseguenza, una minore partecipazione democratica dei cittadini ai problemi del Paese.

*Il laboratorio.* La nostra Associazione chiede da anni la istituzionalizzazione del laboratorio scientifico in tutti i livelli e tipi di scuole. Esso serve non al *saper-fare* di gentiliana memoria, ma al *fare per sapere*.

La frase va semplicemente abolita, perché viene interpretata come una abilità professionalizzante, una preparazione al mondo del lavoro e pertanto non può essere attribuita all'insegnamento/apprendimento scientifico. Il percorso cognitivo trascende la manualità e le tecnologie, si avvale delle strutture epistemologiche delle discipline e dà all'allievo la percezione di sé attraverso la socializzazione legata all'attività che si svolge (metaconoscenza).

Il laboratorio serve per rendere i concetti più facilmente comprensibili e per dare la giusta dimensione interpretativa e un senso a ciò a cui fa riferimento la teoria. Lo scienziato fa esperimenti per verificare nuove ipotesi (non basta la formulazione teorica), per poterle eventualmente falsificare o, in caso contrario, per acquisire nuove conoscenze. Lo studente deve fare esperimenti per verificare, attraverso alcuni esempi, ipotesi teoriche già conosciute, ma che non gli sono familiari. Come non può essere sufficiente studiare Dante, Petrarca o Manzoni, ecc. senza mai leggere un verso, una pagina di prosa, ma semplicemente conoscendo la loro vita ed il riassunto delle loro opere, così l'insegnamento scientifico non può privarsi del suo specifico disciplinare non facendo mai entrare in laboratorio un giovane, non facendogli mai vedere una provetta o un microscopio, ma presentandogli tutto sulle illustrazioni del libro. Anche le esercitazioni sul campo non hanno gran valore se non accompagnate da una riflessione ed una applicazione in laboratorio (misurare, organizzare in tabelle, individuare sostanze, osservare al microscopio, esaminare organismi, ecc.)

Occorre rendere obbligatoria l'istituzione del laboratorio scientifico (non informatico, che pure serve, perché può e deve formalizzare le ricerche), non basta consigliarlo o semplicemente indicarlo. La sua istituzione obbligatoria potrebbe determinare un cambiamento positivo di notevole portata.



MARIO AUTIERI

## PERCHÉ MAI CONTINUARE A FARE FILOSOFIA?

Porsi una domanda del genere chiama in causa diversi fattori: l'onestà che sempre va praticata nei confronti del proprio lavoro e della sua necessità, l'avvertimento di una minaccia esterna, l'urgenza di un atto di resistenza.

D'altro canto, però, è facile avvertirne anche i rischi: provare a difendere la filosofia potrebbe voler richiamare il primato di una nobile tradizione, di un'attitudine antica quanto la nostra storia. Insomma, significherebbe mettere in scena una retorica del *proprio* (il primato di una disciplina, la sua centralità insostituibile), che certamente saprebbe essere critica verso se stessa e liberale verso le altre discipline, ma che avrebbe il torto di essere troppo ancorata al passato, al suo peso intrinseco, forse sempre un po' troppo prepotente.

E poi gli elogi, anche quelli di una disciplina, rischiano sempre di arrivare troppo tardi, quando il cadavere è già in decomposizione. E allora che fare, che dire? Innanzitutto, sforzarsi di rinviare proprio il tempo degli elogi e cominciare invece, più modestamente, a ritornare sul ruolo che può avere oggi una disciplina come la filosofia. Deleuze ha scritto che il compito della filosofia consiste nella fabbricazione di concetti. Nessuno si illuda di poter propagandare oggi l'immagine di una disciplina che più delle altre insegnerebbe a riflettere, a conoscersi, a comunicare; correremmo il rischio di fare affermazioni ridicole.

Di fronte all'accelerazione del progresso scientifico, potremmo mai dire che gli scienziati non riflettono? O che gli artisti non riflettono? Oppure che la psicologia ha usurpato il territorio della filosofia e che ristabilendo il primato filosofico del 'conosci te stesso' potremmo almeno dividerci il territorio con psicologi e psicoterapeuti? Niente di tutto ciò. Ognuno di questi ambiti ha le proprie idee e le corrispondenti creazioni: funzioni che mettono in correlazione insieme, colori, suoni, pratiche di cura. In filosofia le idee danno luogo ai concetti: Sostanza, Idea, Soggetto, Evento, Mondo della vita, Spirito, Atomo ecc..

Kant l'ha intravisto molto chiaramente: chi fa filosofia non riflette il passato, né immagina il futuro, cerca di diagnosticare l'adesso per capire quale futuro è in atto nei segni dell'attualità.

Siamo noi tutti all'altezza di questo compito? Chi può considerarsi al di fuori di questa nostra epoca? Chi, con essa, non ha stretto compromessi più o meno vergognosi? Tutti sembriamo avere idee da dover comunicare.

Ma le idee, di qualunque tipo esse siano, non hanno nulla a che vedere con la comunicazione. Quest'ultima, infatti, ha a che fare solo con la trasmissione di informazioni, ovvero di parole d'ordine; è vero, nessuno ti obbliga a credere, ma è anche vero che la struttura dell'informazione è tale da poter richiedere solo atti di fede: siamo l'espressione della democrazia, del liberalismo, della giustizia sociale, creiamo la scuola meritocratica, l'università efficiente. Foucault ci ha insegnato che dopo la società disciplinare dell'epoca moderna, oggi abbiamo una società del controllo che a differenza della precedente non necessita di spazi circoscritti, di luoghi di reclusione; la scuola non fa eccezione. E lo sappiamo bene perché ci viene detto che essa deve arrivare a fondersi con il lavoro, deve coincidere con l'apprendistato.

Tutti i tentativi di riforma dell'istruzione negli ultimi vent'anni hanno avuto questo ancoraggio ideologico. Husserl aveva intravisto nell'uomo europeo gli elementi per europeizzare gli altri: la filosofia e le scienze; aveva sbagliato previsione, perché l'unica cosa universale che il nostro tempo conosce è il mercato. Eppure la nostra scelta ideologica sembra anche fatta al ribasso; non si vuole l'eccellenza della formazione, perché se è la scuola che deve essere modellata sul lavoro, se è la scuola che deve essere subito spendibile, allora ciò che si ha di mira è manovalanza a basso costo: buoni sudditi.

Tutto questo, ovviamente, non è legato al numero di ore di filosofia nelle scuole, ma all'assenza di ogni travaglio concettuale. Non tutti sanno che Husserl e Heidegger ci hanno insegnato che l'essenza della tecnica non è tecnica, né tutti hanno capito che i criteri dell'utile e del profitto non ci riveleranno mai i motivi per i quali siamo stati capaci dei campi di concentrazione. Ma tutti oggi sappiamo che l'economia di mercato può affossare il mondo, così come sappiamo che definirsi creatori e difensori dei diritti umani non basta a non provare gioia nell'ammazzare un gruppo di civili durante una presunta operazione di guerra.

Certi concetti muoiono, altri ricevono innesti, altri sopravvivono ma sotto l'urgenza del rinnovamento o della riattivazione. La formazione delle generazioni attuali e future è la nostra grande capacità di intervento sulla contingenza del divenire: rinnovare e riannodare i concetti di persona, cittadino, democrazia, Europa, istituzione, deve essere il nostro compito, così come trovare nuovi concetti per gli effetti prodotti da una scienza più veloce della nostra capacità di comprensione. Che ciò possa essere fatto con slogan, strizzatine d'occhio al Mercato, senza l'elaborazione di progetti globali, senza investimenti per sostenerli, è non solo ridicolo ma pericoloso per la tenuta morale, sociale e culturale di un popolo. La necessità di ripensare l'essenza dello stato appare non più differibile; uno stato che si tira fuori dalla formazione delegando il compito ad un privato de-regolato e trattando ciò che è ancora sottoposto al controllo pubblico come semplici voci di una spesa pubblica da tagliare, è in contrasto con lo stato che pretende di legiferare in maniera totale sulla vita stessa. In base a quale prospettiva si mantiene il controllo sulla definizione di vita e si abbandona la cultura? Dov'è la valutazione delle conseguenze pratiche di un concetto? Se si invoca una didattica più efficace si chiamano in causa contenuti, strumenti di trasmissione, *curricula*, ma non certo un taglio di docenti: non c'è connessione tra i fenomeni. Se si propone un determinato concetto di vita se ne dimostra l'autorevolezza se esso riesce ad essere più inclusivo di altri, ma non dicendo che è il migliore perché gli altri gli si oppongono: se la legge difende un privilegio di questo tipo sta risolvendo un dissidio secondo le regole di uno solo dei due contendenti, ovvero commette il massimo dell'ingiustizia. La dignità di uno stato si misura dalla forza di sostenere il peso della complessità della realtà. Abbandonarsi, invece, a sterili contrapposizioni o sostenere posizioni che dovrebbero trarre la loro legittimità da semplici dati statistici è sintomo di stanchezza: non siamo più capaci di pensare. Avrò un senso indagare l'inversione di rotta dei più audaci modelli formativi legati ad una cultura liberista? Significherà qualcosa il rilancio del 'pubblico' negli Stati Uniti? E il fatto che la società più aggressiva sul piano economico, quella cinese, mantenga saldamente nelle mani dello stato la formazione?

La maestosità delle figure hegeliane – quanta lucidità è in quelle pagine che mostrano come la servitù istituisca la signoria! – in che cosa trova riscontro oggi? Forse nella forza con cui stiamo provando a riterritorializzarci sul concetto di Europa? In che modo si manifesta l'Europa? La sua complessa genesi tra integrazione del molteplice e differenziazione dall'altro si appiattisce sulla disarmante difesa di presunte identità etniche – ancora una volta a partire dalla scuola – o sulla sterile contrapposizione tra campanili e minareti. Non sono certo que-

stioni irrilevanti, ma vanno poste nel solco delle sofferenze che i popoli hanno attraversato o indotto per forgiarsi secondo queste determinate forme concettuali; solo così possiamo cominciare a chiederci quale popolo stiamo reclamando per l'avvenire, quale suolo per una comunità culturale.

#### BIBLIOGRAFIA

Deleuze Gilles; Guattari Félix, *Che cos'è la filosofia?*, Einaudi, Torino 2002.

Lyotard J. F., *Il Dissidio*, Feltrinelli, Milano, 1985.

Foucault M., *Qu'est-ce que la critique*, in *Illuminismo e critica*, cura di P. Napoli, Donzelli, Roma 1997.

Kant I., *Scritti di Storia, Politica e Diritto*, a cura di F. Gonnelli, Laterza, Bari 1995.



GIANNI STELLI

DIMENSIONE TEORETICA E DIMENSIONE STORICA  
NELL'INSEGNAMENTO DELLA FILOSOFIA\*

FILOSOFIA E DIDATTICA DELLA FILOSOFIA

La discussione dei diversi problemi legati alla utilizzazione di supporti informatici nell'insegnamento della filosofia deve risalire ai presupposti filosofici che stanno inevitabilmente alla origine di determinate opzioni didattiche. E ciò perché ogni questione didattica, così come ogni opzione didattica, presuppone precise, anche se spesso non esplicitate, questioni e opzioni filosofiche. Ciò vale, a mio parere, per tutte le discipline, in modo naturalmente diversificato, ma vale soprattutto per la filosofia, se è vero che il discorso filosofico è caratterizzato proprio dalla pretesa di risalire ai presupposti di tutti i discorsi e quindi anche ai suoi stessi presupposti.

Il problema centrale posto dall'utilizzazione dei supporti informatici nella didattica della filosofia è quello del rapporto tra dimensione teoretica e dimensione storica nell'insegnamento della disciplina, problema ben noto e ampiamente discusso, ma sul quale il dibattito è ancora aperto. Chiedersi in quale misura l'utilizzazione dei supporti informatici costituisca una effettiva innovazione nell'insegnamento della filosofia significa chiedersi quali mutamenti o contraccolpi tale utilizzazione produca e possa ulteriormente produrre nel modo tradizionale di considerare tale rapporto.

Si tratta quindi di interrogarsi di nuovo su questo rapporto, la cui attuale, problematica, configurazione si può chiarire in modo soddisfacente solo ripercorrendone la genesi storica. Il problema della relazione tra dimensione teoretica e dimensione storica nell'insegnamento della filosofia si può comprendere, come problema di *didattica della filosofia*, solo in connessione con il dibattito *filosofico* (che coincide, in ultima analisi, con la storia della filosofia italiana) che su tale problema si è sviluppato dall'Unità ad oggi.

La "crisi" dell'insegnamento della filosofia, ad esempio, di cui si discusse ampiamente per un certo periodo, soprattutto negli anni settanta, non era dovuta principalmente, come pure si è sostenuto, a carenze didattiche (pur oggettivamente rilevabili), bensì ad una determinata situazione della cultura e della ricerca filosofiche di quegli anni in Italia, ossia ad una "crisi" della filosofia in quanto tale, che si rifletteva naturalmente, e spesso in modo amplificato e semplificato, nell'insegnamento della filosofia nelle scuole e nella didattica. Tale crisi costituiva il punto di approdo del lungo cammino dello "storicismo" italiano che, da storicismo idealistico con pretese teoretiche ed istanze etiche "forti", si era trasformato in storicismo idealistico-marxista, in cui queste pretese e istanze erano ancora presenti, ma ormai o "nascoste" o esplicitate in modo spesso antifilosofico (la filosofia come "sapere storico", "scienza della società", come "prassi", ecc.), e infine in uno storicismo residuale del tutto relativistico che comportava la volatilizzazione del significato teoretico-validativo della filosofia, la delegittimazione della sua stessa esistenza e ragion d'essere e, infine, la "crisi" del suo insegnamento nelle scuole.

\* Contributo apparso, col sottotitolo *L'apporto dell'informatica*, in *La scuola in Italia e l'insegnamento della filosofia*, a cura di A. Gargano, nella sede dell'Istituto Italiano per gli Studi Filosofici, Napoli 2006.

## 1. DIMENSIONE TEORETICA E DIMENSIONE STORICA NELLA STORIA DELL'INSEGNAMENTO DELLA FILOSOFIA IN ITALIA

### 1.1. *Filosofia senza storia della filosofia*

L'impostazione sistematica ha dominato, com'è noto, nella scuola italiana fino alla riforma gentiliana del 1923. In base a tale impostazione, che era tipica della tradizione cattolica e derivava dalla *Ratio Studiorum* gesuitica del 1599 (più volte rimaneggiata e aggiornata)<sup>1</sup>, l'insegnamento della filosofia, rigidamente conformato al tomismo, era scandito in tre anni dedicati rispettivamente a logica, fisica e psicologia (a cui si aggiungevano nel terzo anno metafisica, teodicea ed etica). La storia della filosofia non aveva posto nel piano di studi; a volte era trattata in brevi note in cui ad una schematica esposizione delle dottrine seguiva puntualmente la critica degli "errori"<sup>2</sup>.

Questa impostazione di fondo è presente nella legge Casati del 1859, che suddivise la scuola secondaria in due rami, istituti tecnici e ginnasio-liceo (secondo i modelli francese e prussiano), e introdusse negli ultimi due anni del ginnasio-liceo l'insegnamento della filosofia con metodo sistematico, "naturale e socratico", tripartita in *logica, metafisica ed etica*, e fu ribadita dai «Nuovi programmi» del 1867, che avvertivano di «schiv[are] i problemi» e di «tocc[are] la parte problematica [...] o nulla o poco»<sup>3</sup>.

Nel periodo positivista l'insegnamento della filosofia, nonostante le ovvie e radicali differenze nei contenuti, continua ad essere impartito secondo questo tradizionale modello formale. Permane l'impostazione sistematica, sia pure modificata; scompaiono fisica e metafisica e la filosofia si articola in psicologia, logica ed etica, tripartizione che corrisponde ai tre anni liceali<sup>4</sup>. Ma permane soprattutto l'idea che esista una filosofia (o una corrente filosofica) "vera", a cui commisurare in modo esterno le altre filosofie. Così la *filosofia scientifica* tende a sostituirsi semplicemente alla vecchia filosofia teologica, di cui eredita non solo la pretesa di "verità" indiscutibile, ma anche la funzione di garante della coesione e dell'ordine sociale e una connotazione religiosa e militante contro gli "errori" del "teologismo" e le "aberrazioni del socialismo", come sostiene, ad esempio, l'Angiulli in suo ciclo di lezioni del 1888 dedicato

<sup>1</sup> Cfr. M. Salomone (a cura di), *Ratio Studiorum*, Feltrinelli, Milano 1979. Per avere un'idea più precisa della tradizionale impostazione cattolica dell'insegnamento della filosofia è utile consultare un manuale come quello in due tomi del Barbedette (*Philosophia scholastica*, 1897) di cui nel 1934 venne pubblicata la sessantasettesima edizione.

<sup>2</sup> Si veda, ad esempio, la "critica" a Kant nell'appendice storica di Barbedette 1934 (p. 83\*): «Brevius analysis kantiana [...] *falsis principis* ininitur, scateat *contradictionibus* et duxit ad pessimas *consequentias*. - *Falsum* est existere iudicia synthetica a priori, [...]», ecc.

<sup>3</sup> Scalera 1990a, pp. 22, 24-27. Le *Lezioni* di Felice Tocco, allievo del Fiorentino e dello Spaventa, e in cui è evidente l'influenza del Rosmini, sono un ottimo esempio di questo tipo di impostazione.

<sup>4</sup> Come prevedono, ad esempio, i Programmi del 1888 (ministro Boselli). C'è un'oscillazione nel periodo positivista sulla collocazione della filosofia in rapporto alle scienze o alle lettere. Il *Corso elementare di filosofia* di Carlo Cantoni del 1895 sembra seguire un'impostazione eclettica, pur in un quadro che concorda con l'ispirazione di fondo del positivismo (la psicologia è la base della logica e in qualche modo anche della morale). Cfr. Scalera 1990a, pp. 140 sgg., 39-42, 40, 42.

<sup>5</sup> Angiulli 1888, pp. 388 e 408; «la fede che si spegne nella coscienza sociale non viene ancora sostituita da una nuova, la quale incarna i principi dell'ordine nelle leggi ineluttabili dell'esistenza» e occorre quindi lottare per l'af-

esplicitamente a *La filosofia e la scuola*<sup>5</sup>.

La storia della filosofia, infine, continua ad essere considerata come inessenziale. Ancora l'Angiulli, nelle lezioni citate, considera di sfuggita come semplicemente assurda, e nemmeno meritevole di confutazione, l'idea di insegnare la filosofia come storia della filosofia<sup>6</sup>!

Nel periodo in questione ci fu per la verità un tentativo di inserire nelle scuole un breve corso di storia della filosofia: i programmi Coppino del 1884 introdussero, infatti, un insegnamento di storia della filosofia limitato però all'ultima classe dei licei. Interessanti sono le motivazioni contenute nelle "Istruzioni" del Coppino: da una parte la storia delle dottrine filosofiche, coordinata con la «storia letteraria e civile», avrebbe potuto favorire una sorta di interdisciplinarietà, dall'altra avrebbe potuto avere l'effetto di risvegliare «negli alunni [...] la coscienza della difficoltà dei problemi che da secoli affaticano il pensiero filosofico», ossia una consapevolezza critica<sup>7</sup>.

Ma l'innovazione ebbe vita brevissima: già nel 1888, col ministro Boselli, si tornò alla tripartizione sistematica tradizionale e la storia della filosofia scomparve. Non si trattò in realtà di una effettiva innovazione: a ben vedere, la storia della filosofia fu semplicemente aggiunta come una appendice a un programma la cui impostazione sistematica veniva nelle "Istruzioni" confermata e ribadita. Il legislatore infatti, preoccupato dei possibili effetti dissolutori che l'insegnamento della storia della filosofia avrebbe potuto produrre nei giovani, si dette cura di avvertire:

«Ma la storia deve essere esposta in modo che questa incessante successione di dottrine non ingeneri il dubbio e la sfiducia nell'animo degli alunni, bensì piuttosto vi lasci, come gli antichi dissero dell'eloquenza di Pericle, l'aculeo della ricerca, e i giovani fino da questa istruzione preliminare sentano come tutto quel lavoro del pensiero non sia riuscito infecondo, ma possa preparare una risoluzione più compiuta e più alta dei problemi filosofici»<sup>8</sup>.

Insegnamento della filosofia senza storia della filosofia, dunque, e insegnamento di una filosofia identificata con *la* filosofia, che esclude da sé come "errori" le filosofie diverse e non assimilabili. Si tratta di una posizione "tetica" che non è tuttavia coincidente in via immediata con un piatto dogmatismo, ma che contiene anche, specialmente nella sua versione positivista, un importante momento positivo: l'idea, considerata implicitamente ovvia, della necessità e ineludibilità della dimensione teoretica della filosofia, la convinzione che il discorso filosofico

fermazione della «filosofia naturale e civile. La lotta della cultura si risolve da ultimo in una lotta della filosofia» (p. 388); la filosofia, "scientifica" beninteso, «fonda la sola religione dell'avvenire» (p. 408). Su Andrea Angiulli cfr. Garin 1966, 111 1247-48.

<sup>6</sup> Egli si limita a menzionare lo Stewart che ha «giustamente combattuto come assurda l'opinione di coloro che propongono doversi cominciare l'insegnamento della filosofia con un compendio di storia della filosofia» (p. 400).

<sup>7</sup> I "Nuovi Programmi Coppino" del 23 ottobre 1884 si possono leggere parzialmente in Scalera 1990a, pp. 140-142. Interessante è anche il tentativo di introdurre la lettura di pagine di testi filosofici. Vale la pena di riportare la parte iniziale delle istruzioni al programma del terzo corso: «L'insegnamento che si terrà nell'ultimo anno, cioè la storia della filosofia, è di somma importanza, come quello che deve coordinarsi con gli altri insegnamenti liceali. Il professore che, negli anni precedenti, ha avuta l'opportunità di accennare alle dottrine concernenti le diverse questioni logiche ed etiche, deve studiarli in questo di tracciare, com'è consentito dagli angusti confini di un anno scolastico, con rapidi ma sicuri tocchi, un disegno storico della filosofia antica, medioevale, e moderna; accompagnando di tempo in tempo l'esposizione con opportune letture tratte da Platone, Aristotele o Cicerone per la filosofia antica, e per la moderna dal *Discorso sul metodo* di Cartesio o da qualche pagina della *Critica della Ragione Pratica* del Kant o finalmente di qualche opera del Rosmini e e del Gioberti». (Ivi, pp. 141-142)

<sup>8</sup> Scalera 1990a, p. 140.

<sup>9</sup> Mi sia consentito di rinviare a tal proposito a Stelli 1992.

abbia a che fare con problemi di validità e non sia quindi riducibile a storia delle idee<sup>9</sup>. Ne derivano non pochi aspetti interessanti che possono essere criticamente recuperati. Ne illustreremo alcuni continuando a far riferimento al pensiero dell'Angiulli, figura di primo piano nella riflessione pedagogica del positivismo.

La necessità di un collegamento non estrinseco tra la filosofia e le scienze, non solo quelle naturali ma anche quelle sociali è il primo aspetto da mettere in rilievo. Anche se l'affermazione di tale necessità, scontata per un positivista, è oggi ampiamente condivisa, non si può certo negare che nell'insegnamento attuale della filosofia il nesso tra filosofia e scienze, matematica e fisica soprattutto, resti spesso più asserito che realmente indagato. Si sconta a tal riguardo l'influsso residuale di quella impostazione filosofico-pedagogica idealistica che, succeduta al positivismo, dopo averlo combattuto e sconfitto, pretese di negare, o comunque in vario modo di ridimensionare, il valore teoretico della scienza.

In secondo luogo – e questo è, a mio parere, l'aspetto più rilevante – un'educazione scientifica non solo non esclude, ma richiede necessariamente un insegnamento filosofico. Il positivista Angiulli si oppone con decisione ad una autoeliminazione della filosofia in nome della scienza (proposta da allora periodicamente ricorrente!) o ad un suo ridimensionamento e ciò proprio in nome di una concezione filosofica della scienza:

«Una concezione scientifica del mondo deve, per esser tale, scaturire dalle conquiste delle scienze particolari, ma non si forma da se stessa per una specie di generazione spontanea; è il frutto di un'altra investigazione, l'oggetto della filosofia. Onde, se da una parte i dati delle ricerche speciali sono indispensabili all'opera della filosofia, perché senza di essi la concezione cosmica sarebbe destituita di fondamento reale, dall'altra parte la ricerca filosofica è indispensabile al loro compimento»<sup>11</sup>.

La necessità della filosofia viene quindi giustificata a partire dalla problematica delle singole scienze: è la stessa educazione scientifica a richiedere che ci si sollevi alla sintesi e all'unità del sapere e alla coscienza del significato e del fine del sapere stesso, ossia alla filosofia:

«[...] in quanto l'educazione scientifica abbraccia le nozioni di tutta la serie delle scienze fondamentali, deve sollevare l'intelletto alla sintesi degli oggetti che ad esse corrispondono, cioè ad una concezione del mondo, ad una filosofia. Senza questa sintesi le cognizioni scientifiche possono trovare utili applicazioni in alcuni rami particolari dell'operosità umana, ma non possono ottenere il loro scopo e il loro significato superiore, etico. Come le scienze s'integrano nella filosofia, così l'istruzione scientifica deve integrarsi nell'istruzione filosofica, per essere educatrice di tutte le facoltà intellettive e di tutte le facoltà morali dell'uomo. [Altrimenti essa] smarrisce i fini ideali della vita e non può servire come criterio supremo della condotta morale. Solo mediante la filosofia si concordano in una unità superiore i diversi rami della cultura e le diverse attività che li producono e si genera la coscienza della solidarietà sociale»<sup>12</sup>.

Sulla base di questa impostazione la filosofia acquista un'importanza centrale in *tutto* il sistema educativo, dalla scuola elementare all'Università. Anche la scuola elementare e la scuola popolare in genere, sostiene l'Angiulli, devono essere «animate da spirito filosofico»<sup>13</sup>, senza che ciò significhi naturalmente un insegnamento specifico della disciplina. Tale insegna-

<sup>10</sup> Angiulli 1888, p. 382.

<sup>11</sup> Ivi, p. 15.

<sup>12</sup> Ivi, p. 386.

<sup>13</sup> Ivi, p. 393.

mento si colloca nella scuola media superiore e deve essere inteso come una «propedeutica filosofica» articolata in psicologia, logica, cosmologia ed etica<sup>14</sup>. Nell'Università, infine, la filosofia deve costituire l'asse di tutte le facoltà e va combattuta l'opposizione tra facoltà scientifiche e facoltà umanistiche: esiste una «unità, omogeneità e continuità dei metodi e delle leggi fra tutte le scienze che sono distribuite nelle facoltà universitarie», unità, omogeneità e continuità che è dimostrata appunto dalla filosofia, «la quale occupa perciò in mezzo alle altre facoltà, nel rispetto pedagogico, quel posto che essa occupa nel rispetto teoretico in mezzo al sistema delle scienze». Da ciò segue che:

«[...] la facoltà filosofica deve [...] essere a fondamento delle altre facoltà. Per il che in un migliore ordinamento degli studi, il corso filosofico dovrebbe nell'università essere frequentato dai giovani di tutte le facoltà; i quali troverebbero in esso la ragione, il compimento delle discipline speciali a cui si applicano».<sup>15</sup>

## 1.2. *Filosofia come storia della filosofia*

La riforma Gentile del 1923 introdusse, com'è noto, due novità fondamentali: l'abolizione dell'insegnamento sistematico della filosofia e la sua sostituzione con l'insegnamento storico della disciplina, ovvero con la storia della filosofia in tutti gli anni del corso di studi, e l'abbinamento delle cattedre di Storia e di Filosofia. Entrambe queste novità avevano all'origine motivazioni teoretiche "forti", da cui *derivavano* importanti conseguenze sul piano didattico. La riforma del 1923 fu, infatti, la conclusione, in termini di politica scolastica, della lunga battaglia antipositivistica che Gentile e Croce avevano iniziato, in nome di un idealismo rinnovato in senso antimetafisico, ovvero di un hegelismo "riformato", negli ultimi anni dell'Ottocento e condotto vittoriosamente negli anni successivi. La nuova impostazione storica dell'insegnamento della filosofia conseguiva quindi dalle tesi fondamentali del neo-idealismo, e sotto questo riguardo le differenze tra l'attualismo gentiliano e la crociana filosofia dello Spirito non appaiono rilevanti.

L'introduzione dell'insegnamento storico della filosofia si presenta innanzi tutto con una chiara connotazione *antidogmatica*. La polemica di Gentile è rivolta contro quella concezione dogmatica della filosofia che oppone astrattamente la "verità" agli "errori", concezione che è comune alla filosofia teologica come a quella positivista. La storia della filosofia deve quindi svolgere una funzione essenzialmente critica e ciò significa che in essa non vengono privilegiati come "veri" alcuna dottrina, alcun criterio, alcun metodo:

«Iniziando il nostro insegnamento noi abbiamo questo orgoglio: di portarvi criteri e metodi che non respingono da sé nessun criterio, nessun metodo che in qualche modo possa rendere ragione di sé. Non che vogliamo essere eclettici; ma proponiamo tale concetto della storia e tale concetto della filosofia, che vale a giustificare i più diversi concetti della storia della filosofia, unificandoli in un concetto più comprensivo e concreto»<sup>16</sup>.

D'altra parte, una storia della filosofia che si riducesse a mera dossografia annullerebbe il senso stesso di un insegnamento della filosofia. Perché la storia della filosofia abbia un signifi-

<sup>14</sup> Ivi, pp. 395-404.

<sup>15</sup> Ivi, p. 406.

<sup>16</sup> Gentile 1913 1954, p. 99.

cato filosofico è quindi necessario:

- a) assumere un concetto di filosofia tanto ampio da poter includere in sé le diverse filosofie;
- b) giustificare filosoficamente questo concetto di filosofia. Ci sarà quindi una filosofia della storia della filosofia ovvero una filosofia che giustifica il concetto della storia della filosofia.

È chiaro che i concetti della filosofia elaborati dalla filosofia antica e, in generale, dalle filosofie dogmatiche sono a tal proposito del tutto inadeguati:

«Finché la scienza vera, la verità è a priori, eterna, immutabile, di là dalla mente, è chiaro che una storia della filosofia non è concepibile se non come storia delle aberrazioni della mente umana dalla verità. Se la verità è e non diviene, quel che può avere valore, sarà la filosofia che scopre, quando lo scopre, la verità che è, non la storia che presuppone un oggetto che diviene»<sup>17</sup>.

Adeguato è il concetto di filosofia elaborato dalla filosofia moderna, che si è elevata al concetto dell'attività dello spirito, ovvero dello spirito come attività, perché solo questo concetto dà ragione di tutti gli altri concetti della filosofia e li comprende in sé<sup>18</sup>. Esso è alla base della filosofia di Hegel e del suo modo di intendere la storia della filosofia;

«L'intrinseca medesimezza della filosofia e della sua storia, – uno dei principii fondamentali della storia hegeliana della filosofia, – è una conseguenza necessaria [...] dello stesso concetto della verità nella filosofia moderna in opposizione al concetto antico, specialmente platonico, della sua trascendenza assoluta. Se la verità è sviluppo; se, come diceva G. B. Vico, la scienza è unità della filosofia e della filologia, la filosofia non si può realizzare se non nella sua storia»<sup>19</sup>.

Da questo concetto, sviluppato e depurato dai residui dogmatici che conserva ancora in Hegel<sup>20</sup>, consegue la tesi teoretica della identità di filosofia e storia della filosofia. È sul fondamento di questa tesi che è possibile concepire una storia della filosofia che sia filosofia autentica e non una relativistica “rassegna di opinioni” (che produrrebbe nei giovani soltanto sfiducia nella ricerca filosofica) e che, nel contempo, sia in grado di dar compiuta ragione delle diverse posizioni filosofiche, come non può riuscire in linea di principio ai dogmatici, metafisici o “scientifici” che siano.

Caratteristico di questa concezione è l'equilibrio instabile che viene a crearsi tra i due termini dell'identità, filosofia e storia della filosofia. Questa instabilità spiega gli sviluppi successivi e la dissoluzione dell'attualismo e, più in generale, del neo-idealismo: se l'accento viene posto sulla *filosofia* (la storia della filosofia è *filosofia*), viene senz'altro garantita la dimensione teoretica e fondativa della filosofia, ossia la sua specificità e autonomia, ma la ricchezza empirica del contenuto storico tende ad essere riassorbita nella teoresi dell'Atto ed a semplificarsi nello schema iterativo di una “*philosophia perennis*” che ripete eternamente se stessa e trascura nelle diverse posizioni ciò che appunto costituisce la loro specifica “diversità”. Se, vice-

<sup>17</sup> Ivi, pp. 115-116.

<sup>18</sup> Ivi, p. 118: «Perché se la filosofia moderna è storia, se è la graduale conquista che lo spirito fa di se stesso come attività dell'essere, o come essere che diviene; per converso la storia non è altro che la filosofia. E ogni storia speculativa si risolve appunto nella storia della filosofia. Giacché la filosofia non è una direzione determinata dell'attività dello spirito; ma è la stessa attività dello spirito, considerata in ciò che ha di essenziale davvero e assoluto».

<sup>19</sup> Ivi, p. 138.

<sup>20</sup> In effetti Hegel, secondo Gentile, non è giunto a stabilire l'identità di filosofia e storia della filosofia: «e non vi poteva giungere dato il suo concetto della filosofia come coscienza della logica: della logica concepita, a sua volta, come un circolo chiuso di determinazioni». (Ivi, p. 173 nota 1).

versa, l'accento batte sulla storia della filosofia (la filosofia è *storia* della filosofia), si restituisce pieno valore alla molteplicità e diversità delle filosofie empiriche<sup>21</sup>, ma la dimensione teoretica della filosofia, la sua specificità e autonomia, tende a dissolversi nella storicità del divenire empirico fino ad esiti compiutamente storicistici e, al limite, "antifilosofici"<sup>22</sup>.

Questa instabilità teoretica è tipica del neoidealismo italiano. Gennaro Sasso, analizzando la filosofia di Croce e il suo ambiguo caratterizzarsi come "storicismo assoluto", ha mostrato come la formula crociana (allo stesso modo dell'identità gentiliana tra filosofia e storia della filosofia) abbia in sé la possibilità di produrre esiti molto diversi a seconda che l'accento si sposti dall'assoluto (l'*Assoluto* è la storia, ossia è la condizione necessaria, non contingente, del suo contenuto contingente) alla storia (l'*Assoluto* è la *storia* ossia «la storia non riceve condizionamenti e non obbedisce a leggi, o logiche, diverse dalla sua»<sup>23</sup>). Si tratta di una instabilità teoretica che è la spia nell'impianto neo-idealistico di gravi aporie fondative, se non addirittura, come ritiene il Sasso, di una "impossibilità autocostitutiva"<sup>24</sup>.

Sul piano didattico la futura dissoluzione del difficile equilibrio tra filosofia e storia della filosofia era quindi già contenuta *in nuce* nelle premesse filosofiche della riforma Gentile, anche se fu accelerata da una serie di modifiche alla originaria legge del 1923. Prima di accennarvi, è opportuno però osservare che, almeno per un certo periodo, questo equilibrio funzionò e l'insegnamento storico della filosofia poté assolvere, almeno in parte, agli scopi che ne avevano motivato l'introduzione. Nella originaria impostazione gentiliana il taglio filosofico e non "storicistico" di tale insegnamento<sup>25</sup> doveva essere garantito dalla mancanza di programmi scanditi storicamente, dall'aver bandito i manuali e soprattutto dal contatto diretto e continuato con i testi classici scelti in ampio elenco di autori di ogni età e indirizzo, la cui conoscenza critica doveva essere accertata nell'esame di Stato a conclusione degli studi liceali. Ha

<sup>21</sup> Preoccupazione questa che è ben presente in Gentile, anche nella sua concreta attività di storico; sull'importanza della filologia e della oggettività cfr. Gentile 1913 1954, pp. 132-133. Che il «maestro dell'attualismo» sia stato «storico egregio» è ammesso senz'altro da un critico radicale del canone gentiliano dell'unità di filosofia e storia della filosofia come il Garin (cfr. Garin 1959, p. 17).

<sup>22</sup> La problematicità del circolo che si istituisce nella concezione gentiliana tra filosofia e storia della filosofia è espressa in modo esemplare nella conclusione del saggio del 1907, «Il circolo della filosofia e della storia della filosofia»: «Io direi, in conclusione, non che la filosofia trova la sua verità nella storia: ma che ve la trova, e vi si risolve la filosofia a s t r a t t a: dalla quale bisogna tener bene distinta quella filosofia c o n c r e t a, che non è di là dalla storia, ma è la stessa storia, in quanto la storia vera è la storia della filosofia, e questa è la vera filosofia. Onde veramente il circolo non si chiude nella storia, in quanto storia, ma nella filosofia». (Gentile 1913, 1954, 148-149) Nello stesso tempo è chiaramente affermata, nella originaria impostazione gentiliana, la priorità della dimensione teoretica che fonda la storia: filosofia e storia della filosofia o storia *tout court* si coimplicano, ma tale co-implicazione (o circolo) può essere intesa solo all'interno della filosofia, ossia *all'interno* di quella filosofia (che è poi la *philosophia perennis*) che è la autoesplicitazione del pensiero che è già da sempre fungente, già da sempre in atto.

<sup>23</sup> G. Sasso, *Croce e la storia*, Relazione al Convegno internazionale «Benedetto Croce a trent'anni dalla morte», Napoli-Sorrento, 2-5 febbraio 1983, cicl. p. 5.

<sup>24</sup> Ivi, p. 6. Le aporie fondative dell'attualismo vanno ricondotte, a mio parere, proprio a ciò che costituisce il suo momento "originale" ossia alla trascrizione dell'idealismo oggettivo hegeliano in chiave soggettivistica e di radicale immanentismo operata dal Gentile con la sua "riforma della dialettica hegeliana". È questo il motivo di fondo per cui l'attualismo non può dar conto del "negativo" e si risolve in un ottimismo metafisico tanto radicale quanto insoddisfacente e "tradizionale" (cfr. Gentile 1913 1954, p. 131). Naturalmente il problema non può essere trattato in questa sede.

<sup>25</sup> L'attenzione alle determinazioni storiche, contro possibili rischi di astrazione teoreticistica, doveva peraltro essere garantita dall'abbinamento delle cattedre di storia e di filosofia in piena coerenza con la concezione gentiliana, secondo cui nella filosofia in quanto "attualità spirituale" viene a risolversi non solo la storia della filosofia, ma la storia in generale (Gentile 1913 1954, p. 138). I programmi del 1923 (G. U. n. 267 del 14.11.1923) sono parzialmente riportati in Scalera 1990b, pp. 185-188.

scritto a tal proposito Eugenio Garin:

«La forza dei programmi Gentile era tutta nell'aver bandito i compendi, fossero tomisti o giobertiani o positivisti, riportando ai classici, di cui si proponeva una scelta larghissima e liberalissima. Chi, come scolaro, sperimentò il trapasso da quegli sciagurati manualetti di psicologia, logica ed etica, alle pagine di Platone e di Kant, ricorderà, forse, difficoltà d'intendere, ma anche il senso di una liberazione. In quella che era stata un'ora di noia insopportabile si scoprivano problemi e prospettive di cui si era sentito oscuro il bisogno; e si leggevano, a un tempo, in Platone, o negli Stoici, o in Rousseau o in Fichte, pagine di un'altezza ineguagliata. [...] I programmi Gentile, con quella liberalissima larghezza (Spinoza è stato rispettato perfino in tempi di leggi razziali!), avevano contribuito a diffondere in Italia una notevole conoscenza dei classici; i futuri insegnanti li leggevano, stimolando una ricca circolazione di stampe, favorendo correnti di cultura viva, non provinciale»<sup>26</sup>.

### 1.3. Storia della filosofia senza filosofia

#### 1.3.1 Più storia e meno filosofia: dal 1925 al 1944

Il difficile equilibrio tra filosofia e storia della filosofia comincia a incrinarsi già negli anni immediatamente successivi alla riforma. Il manuale storico, messo al bando nei programmi del 1923, compare in quelli del 1925 con l'avvertenza che esso non deve essere comunque oggetto d'esame; il monito non dovette avere molta fortuna poiché si sentì la necessità di ribadirlo nei programmi del 1930 e del 1933. In ogni caso già a partire dal 1930 nel liceo scientifico si comincia a pretendere una "delineazione storica" dei "fondamentali indirizzi filosofici" che tende, e sempre più tenderà, a marginalizzare il contatto diretto con le opere filosofiche<sup>27</sup>. Nel corso di tredici anni, dal 1923 al 1936, i programmi di filosofia vengono revisionati e sfoltiti per ben quattro volte<sup>28</sup> e le modifiche vanno tutte nella direzione di accentuare l'aspetto storico, penalizzando la lettura delle opere e ridando spazio al manuale, storico naturalmente e non più sistematico.

Il punto di svolta in senso decisamente "storicistico" si ha però con i Programmi De Vecchi del 1936, la cui scansione triennale è ancora vigente. Con questi programmi si allontana definitivamente l'originaria prospettiva gentiliana della "scuola delle letture" e si configura chiaramente quella tendenza che porterà progressivamente ad intendere l'insegnamento della storia della filosofia come un puro e semplice insegnamento di storia<sup>29</sup>: compaiono i programmi storici indicati con minuzia e divisi per le tre classi del triennio; le letture dei classici vengono limitate ad un'opera per anno (e l'elenco delle opere viene ridotto) che può essere proposta, si badi, anche in "estratti"; ma soprattutto l'asse si sposta dalla lettura dei testi alla "espo-

<sup>26</sup> Lettera a «Scuola e città», n. 5, 1952, riportata in Scalera 1990b, pp. 120-121.

<sup>27</sup> Cfr. Scalera 1990b, pp. 193, 197-198, 201-202.

<sup>28</sup> Ivi, p. 126.

<sup>29</sup> Ivi, pp. 126 sgg. e 203 sgg.

<sup>30</sup> Ivi, p. 203: «L'insegnamento della Filosofia e della Pedagogia deve consistere in una esposizione storica, impostata per problemi, accompagnata [!] dalla lettura di alcuni classici». L'accento ai "problemi" è solo un residuo dell'originaria impostazione "filosofica", destinato ad essere inesorabilmente riassorbito nella "esposizione storica" pura e semplice.

sizione storica”, come è detto del resto chiaramente al punto 12 delle avvertenze generali<sup>30</sup>.

Questa impostazione storicistica fu integralmente mantenuta dalla Commissione alleata che “defascistizzò” i programmi nel 1944. In questi programmi, che coincidono sostanzialmente con quelli attualmente vigenti, si invita ad «approfondire la genesi delle singole dottrine» e a considerare il pensiero filosofico «in continuo rapporto con l’evoluzione politica, sociale ed economica»<sup>31</sup>.

### 1.3.2 *La storia della filosofia contro la filosofia*

Nel secondo dopoguerra l’equilibrio tra filosofia e storia della filosofia si rompe definitivamente in favore della storia della filosofia, anzi della storia *tout court*. Il processo è accelerato dalla rapida disgregazione dell’attualismo e, più in generale, dalla crisi dell’egemonia culturale del neo-idealismo che, in una certa misura, si autodissolve a causa delle sue contraddizioni interne (più precisamente, della sua “ambiguità” fondativa), trapassando, senza soluzione di continuità, in altro, soprattutto in posizioni in vario modo influenzate dal marxismo. In particolare, una interpretazione dell’idealismo crociano che ne individua l’aspetto decisivo nella riduzione della filosofia a metodologia della storia e l’influenza della rilettura critica del marxismo operata da Gramsci concorrono in maniera decisiva a creare un clima culturale in cui appare sempre più predominante uno storicismo che, al di là delle diverse formulazioni in cui si presenta, guarda con crescente sospetto alla specificità e alla autonomia del discorso filosofico e riduce sempre più la ricerca filosofica a ricerca storica, a storia delle idee.

Indubbiamente anche in questa impostazione storicistica, come si è già avuto modo di accennare, erano presenti pretese teoretiche e istanze etiche e politiche “forti”, ma queste pretese e queste istanze erano in vario modo “nascoste”, se non espresse in modo antifilosofico (la filosofia come “sapere storico”, “scienza della società”, come “prassi”, ecc.), onde evitare la temuta accusa di “astratto teoreticismo” o, peggio., di “ricaduta nella metafisica” e sfuggire così alla condanna marxiana della filosofia come mera interpretazione del mondo formulata nella XI tesi su Feuerbach<sup>32</sup>.

La controversia tra sistematici e storici, che si riaccende agli inizi degli anni cinquanta, non può che concludersi con la sconfitta dei primi. In effetti la polemica ci appare oggi viziata in partenza. Gli assertori (pedagogisti e insegnanti cattolici) dell’insegnamento sistematico della filosofia, proposto come un insegnamento “per problemi”, apparvero come i rappresentanti di una offensiva dogmatica che mirava a riconquistare una egemonia culturale gravemente scossa: la proclamata apertura teoretica ai problemi, con la conseguente restituzione alla filosofia di una dimensione specifica e autonoma, tradiva il suo carattere dogmatico (e lesivo della libertà

<sup>31</sup> Ivi, pp. 98 e 210.

<sup>32</sup> Questa impostazione storicistica caratterizza ancora, sia pure in modo meno pervasivo, la cultura e la ricerca filosofica italiane, come ha sottolineato di recente l’Agazzi: «In Italia c’è da registrare una ricerca essenzialmente centrata sulla storiografia filosofica, a totale discapito della teoresi. Ciò è da attribuire a fattori tipici della nostra tradizione culturale ed all’egemonia del marxismo che, a partire dalla caduta del fascismo, ha privilegiato l’approccio storico ai problemi» (Sapere 1992, p. 77). Si potrebbe aggiungere che solo nelle versioni eterodosse e utopiche del marxismo i presupposti teoretici e valoriali “nascosti” tendono a venire in primo piano col risultato di restituire alla filosofia il suo valore autonomo, anzi di enfatizzarne il ruolo critico e prolettico rispetto all’esistente (si pensi alla Scuola di Francoforte o a Ernst Bloch).

di insegnamento) nella proposta di vincolare il docente all'esame di nove autori soltanto, tra cui Rosmini e Gioberti, con la motivazione che in filosofia si andrebbe incontro al rischio «di scelte troppo personali e unilaterali dal punto di vista dottrinario, inadeguate o del tutto inadatte didatticamente»<sup>33</sup>. L'offensiva venne respinta da un fronte di oppositori ampio e diversificato, che comprendeva al suo interno, oltre al Croce, il Garin, il Visalberghi, il Codignola ed anche cattolici come Jemolo. Contro il dogmatismo dei "sistematici" la soluzione storicistica apparve la più idonea a salvare il carattere critico, l'apertura pluralistica e la laicità, essenziali nell'insegnamento della filosofia.

La polemica era, come si è detto, viziata in partenza, perché, da una parte, la rivalutazione della dimensione teoretica della filosofia veniva a coincidere, in buona sostanza, con la rivalutazione della metafisica, anzi con una sua particolare versione (ossia con una posizione "vecchia" e già sconfitta in passato); dall'altra, veniva a configurarsi come pressoché indiscutibile l'identificazione tra metodo storico e metodo critico.

Era quest'ultima identificazione che rendeva difficile, se non impossibile, una difesa della specificità e autonomia della filosofia anche a partire da posizioni molto lontane dal tomismo e dallo spiritualismo cattolico. Una testimonianza veramente esemplare a tal proposito è la polemica tra Eugenio Garin ed Enzo Paci sviluppatasi negli anni 1956-1958<sup>34</sup>. È soprattutto interessante che il Paci, dopo aver rivolto una serie di serrate e consistenti osservazioni critiche alla radicale riduzione gariniana della filosofia alla storia, mostrando come tale riduzione implicasse (e in modo abbastanza evidente) una precisa concezione filosofica<sup>35</sup>, rinunciasse poi a trarne fino in fondo le conseguenze. Dopo aver sostenuto, infatti, che la riduzione della filosofia a storia della filosofia è antifilosofia e, «se non lo è, è perché la storia viene intesa come filosofia, ragione storica, o, *semplicemente*, ragione», il Paci faceva un passo indietro e aggiungeva:

«Il che potrebbe essere anche troppo [!], se si pensa che non è la storia che è ragione ma la ragione che nasce dalla storia; dal processo storico del quale la ragione può offrire un'interpretazione allo scopo di trasformarlo secondo nuove possibilità, ma che non si esaurisce mai nella ragione e tanto meno in essa si risolve così come, per l'idealismo, ogni presupposto si risolveva nella libertà dello spirito»<sup>36</sup>.

In tal modo il Paci finiva per accettare il terreno del Garin che nella replica, senza rispondere direttamente alle obiezioni (adducendo che la sua «breve nota» non era stata scritta «per rispondere a troppo gravi interrogativi»), aveva così buon gioco nel ribadire la sua posizione, accentuando anzi in modo duramente polemico il tono esplicitamente "antifilosofico" del suo

<sup>33</sup> Cit. in: Scalera 1990b, p. 98. Gli otto autori erano: Platone, Aristotele, Agostino e Tommaso (solo per il Classico), Cartesio e Galilei (solo per lo Scientifico), Kant, Vico, Gioberti e Rosmini.

<sup>34</sup> Cfr. Garin 1959.

<sup>35</sup> Sostenere che la filosofia si risolve senza residui nella storia, affermava il Paci, è una posizione filosofica che implica una serie di assunzioni e di problemi teoretici, per cui «se la metodologia della storia della filosofia, o anzi, la storia stessa, ha in sé questi problemi, è chiaro che la storia è filosofia. Ora, se essa è tale, deve *dimostrare criticamente le proprie affermazioni e i propri assunti*» e, se non lo fa, «non ha un fondamento critico, e nemmeno si accorge di non averlo, in quanto giustifica ciò che afferma per il semplice fatto di affermarlo» (Ivi, pp. 36, 37; corsivo mio).

<sup>36</sup> Ivi, pp. 42-43. Del resto il Paci stava lavorando in quegli anni ad un tentativo di "sintesi" tra fenomenologia husserliana e marxismo critico, i cui risultati sono contenuti nell'ampio lavoro del 1963 *Funzione delle scienze e significato dell'uomo* (Milano).

<sup>37</sup> Ivi, pp. 43, 43-54. Così il Garin concludeva la sua replica: «Diceva Feuerbach che, in certi momenti, l'unico modo di far filosofia è combattere la filosofia. Cacciati dai paradisi delle delizie filosofiche, non ci cadrà più l'ob-

discorso<sup>37</sup>.

Non sorprende quindi che il progetto di un nuovo programma di insegnamento della filosofia formulato dal Centro didattico nazionale per i licei nel 1960-61 e ispirato ad una rivalutazione della dimensione teoretica della disciplina sia fallito sul nascere. Si trattava di un tentativo, certo discutibile ma interessante, di riproporre una concezione della autonomia della filosofia al passo con la riflessione filosofica contemporanea dopo la crisi dell'egemonia idealistica (veniva, ad esempio, proposta una iniziazione alla filosofia nel primo anno fondata sull'analisi del linguaggio, che assumeva quindi la "svolta linguistica" come caratteristica centrale della filosofia contemporanea)<sup>38</sup>.

### 1.3.3 *La morte della filosofia*

Verso la metà degli anni sessanta la situazione si presenta profondamente mutata. Mentre in precedenza nella contrapposizione tra "sistematici" e "storici" erano in gioco fondamentali scelte teoretiche ed etico-politiche, per cui il dibattito sull'insegnamento della filosofia si configurava come un autentico dibattito filosofico, nelle discussioni sull'insegnamento della disciplina a partire dalla fine degli anni sessanta vengono sempre più introdotte, fino a diventare prevalenti ed a caratterizzare univocamente le discussioni stesse, considerazioni ed elaborazioni *tecniche* neutrali ossia di *didattica*, generale e speciale. Emergono i temi della interdisciplinarietà e del curriculum, si approfondiscono le questioni relative all'approccio *metodologico* in rapporto allo sviluppo cognitivo e alle aspettative dei discenti (l'attenzione alla "area motivazionale"), si discutono, assumendole spesso in modo tanto entusiastico quanto sostanzialmente acritico, le tesi del Piaget<sup>39</sup> (seguirà poi l'acquisizione di Bruner, Chomsky, Bloom, ecc.) nel tentativo di dare una base "scientifica" alla metodologia, che diventa ormai predominante rispetto ai contenuti dell'insegnamento.

La contrapposizione tra metodo storico e metodo sistematico o per problemi perde in tal modo il suo significato di opzione filosofica e si trasforma in una opzione metodologica neutra, giustificata da considerazioni di tipo genetico. L'adozione di approcci possibili diversi (sistematico, per problemi e storico) tende così a diventare oggetto di una valutazione didattica, ad essere discussa solo in rapporto alle fasi e alla struttura del "pensiero" dell'adolescente o a determinati obiettivi cognitivi che ci si propone di conseguire<sup>40</sup>.

Si trattò di un indubbio arricchimento dell'annoso dibattito sull'insegnamento della filosofia soprattutto nella direzione di recuperare alla didattica quello spazio razionale necessario che l'impostazione idealistica le aveva negato riducendola alla creatività personale (non teorizzabile) del singolo docente. Ma, nello stesso tempo, queste discussioni, in cui il problema dell'insegnamento della filosofia veniva trasferito dal piano filosofico a quello, apparentemente

bligo di giustificarcisi con filosofiche ragioni, e liberi da "impegni" troppo gravosi per le nostre gracili spalle, potremo tranquillamente attendere a coltivar legumi nel campicello di Candido» (p. 54).

<sup>38</sup> Cfr. Scalera 1990b, pp. 99, 216-219.

<sup>39</sup> Il lavoro di Piaget-Inhelder, *Dalla logica del fanciullo alla logica dell'adolescente*, che è del 1955, viene tradotto in italiano nel 1970.

<sup>40</sup> Cfr. Scalera 1990b, pp. 99-100.

neutro, della didattica, erano il segno che la crisi dell'insegnamento storico della disciplina era giunto ormai a piena maturazione.

In realtà l'inconcludenza propositiva di tali discussioni e la loro scarsa incidenza sulla concreta pratica didattica<sup>41</sup> dimostravano la difficoltà filosofica di giustificare alla radice l'insegnamento della filosofia nelle scuole: dopo la crisi irreversibile del neo-idealismo la situazione filosofica italiana era caratterizzata dalla prevalenza di uno storicismo di ispirazione marxista che, per la sua struttura intrinseca, tendeva a risolvere la storia del pensiero in termini di una sua radicale relativizzazione, di una spiegazione integralmente genetica, che produceva, in ultima analisi, un atteggiamento antifilosofico. Era questa crisi di autolegittimazione della filosofia che si rifletteva nella crisi dell'insegnamento della filosofia (e conseguentemente della identità professionale dei docenti di filosofia) e nelle discussioni didattiche, apparentemente tecniche e neutre. Come è noto questa crisi culminò nella proposta di abolire puramente e semplicemente l'insegnamento della filosofia in favore delle scienze sociali, che, avanzata verso la fine del 1970 dal Comitato per le scienze sociali, indusse il Ministero a sostituire la classe di concorso ed a mutare la denominazione della cattedra di filosofia<sup>42</sup>. La proposta fu ripresa e riformulata anche da filosofi in termini filosofici, per giustificare la sostituzione della filosofia con le "scienze umane" o la sua integrale dissoluzione nel "sapere storico"<sup>43</sup>. Tali proposte non ebbero per fortuna alcun seguito pratico, se si eccettua la già menzionata, temporanea, scomparsa del termine "filosofia" (sostituito dalla denominazione "scienze umane") nelle tabelle predisposte dalla burocrazia ministeriale!

#### 1.4. *La resurrezione della filosofia*

Nel corso degli anni settanta la legittimità e la collocazione della filosofia nella scuola secondaria superiore rimasero ancora in uno stato di incertezza. Nel 1975 la Società Filosofica Italiana pubblicò un documento in cui «chiariva la specificità della natura dell'attività filosofica e quindi rivendicava l'autonomia del suo insegnamento nei confronti dell'insegnamento delle scienze umane»<sup>44</sup>. Ma il testo di riforma elaborato nel 1981 dal comitato ristretto dei partiti «non prevedeva, tra le finalità assegnate alla scuola superiore, una formazione di tipo filosofico e non considerava la filosofia tra gli insegnamenti della cosiddetta area comune»<sup>45</sup>. Nel corso degli anni ottanta, tuttavia, l'attacco alla autonomia della filosofia perse rapidamente terreno e il valore del suo insegnamento venne, in vario modo e con diverse accentuazioni, difeso

<sup>41</sup> Ciò viene ammesso anche dai più entusiastici fautori della autonomia della didattica, come Scalera 1990b, pp. 99-100.

<sup>42</sup> Sfi 1987, p. 2 e 140 sgg.

<sup>43</sup> Ivi, p. 140. Si cfr. a tal proposito gli articoli di Pietro Rossi, *Filosofia e storia: la parabola di un abbinamento*, in «Rivista di Filosofia», 11.5.1978, pp. 247-252 e *Storia e razionalità* in «Rivista di Filosofia», 21.10.1981, pp. 429-452; e l'intervento di C. A. Viano, *La filosofia nella scuola*, in «Rivista di Filosofia», 6.10.1976, pp. 391-414. È sintomatico che entusiastici assertori della autonomia della didattica come la Scalera sorvolino su questo momento critico e individuino i limiti del dibattito sull'insegnamento della filosofia negli anni settanta proprio nella insufficiente autonomia della didattica della filosofia rispetto alla filosofia, ossia nella «confusione tra la filosofia come forma del sapere e la filosofia come disciplina scolastica» (Scalera 1990b, p. 100).

<sup>44</sup> Capecci Mollo Pieretti 1988, p. 20.

<sup>45</sup> Ivi, p. 44.

<sup>46</sup> Non è possibile in questa sede soffermarsi sulle ragioni di questo "ritorno" della filosofia in una situazione culturale pur sempre caratterizzata da un'impostazione rivolta in prevalenza alla storia delle idee più che a problemi

dai piú noti esponenti della ricerca filosofica italiana, appartenenti a diversi, anche opposti, indirizzi<sup>46</sup>.

La situazione attuale si presenta con caratteri opposti rispetto a quella di vent'anni fa: sia pure in modo diversificato e spesso contraddittorio (e in rapporto ovviamente non casuale con una ripresa della ricerca filosofica di tipo teoretico), si assiste ad una rivalutazione della importanza e insostituibilità della filosofia che travalica i limiti del suo insegnamento nelle scuole, come stanno a testimoniare le discussioni sulla "Kinderphilosophie" e il successo di un libro come *Il mondo di Sofia*.

La cosiddetta crisi delle ideologie concorre a rafforzare questo fenomeno. In effetti insieme all'aspetto totalizzante e semplificatore delle ideologie sono entrati in crisi anche le certezze e i valori sottesi alle ideologie, le istanze assiologiche che, non importa se in modo irriflesso, ne costituiscono il motore propulsivo sul piano dell'impegno etico-politico. Da ciò nasce il diffuso "bisogno di filosofia" che è bisogno di discutere sui problemi e sui valori, bisogno di orientamento teoretico ed etico.

A questo bisogno di filosofia rispondono, com'è noto, i nuovi programmi della Commissione Brocca che prevedono l'estensione dell'insegnamento della filosofia agli indirizzi tecnologici ed economici ossia a tutti gli indirizzi della rinnovanda scuola media superiore.

La seconda innovazione dei programmi Brocca «consiste nella proposta, come metodo per l'insegnamento della filosofia, essenzialmente della *lettura dei testi*, cioè delle opere dei grandi filosofi, allo stesso modo di quanto si fa nell'insegnamento delle letterature classiche e moderne»<sup>47</sup>. Il significato filosofico e didattico dei nuovi programmi è così illustrato da Enrico Berti:

«Il tipo di approccio prescelto [...] non è quello «storico» tradizionale, consistente nella presentazione dell'intera storia della filosofia, che spesso porta ad esiti di tipo scettico e relativistico, né quello detto «per problemi», che rischia di presentare problemi astratti, cioè avulsi dalla situazione storica concreta in cui essi sono emersi. Esso potrebbe essere definito «storico-tematico», perché *consiste nella individuazione di alcuni grandi nodi, intorno ai quali si è storicamente sviluppata la filosofia, e nella ricostruzione, a partire da essi, di alcune possibili reti con cui catturare i piú importanti temi e problemi filosofici*. Tali nodi possono essere costituiti da singoli autori di importanza assolutamente fondamentale, quali ad esempio Platone e Aristotele per il pensiero antico, Kant e Hegel per quello moderno, i quali pertanto sono stati resi obbligatori; oppure da nuclei tematici comprendenti piú autori»<sup>48</sup>.

La rivalutazione della dimensione teoretica della filosofia è esplicita:

«[I nuovi programmi] non impongono nulla di precostituito [...] responsabilizzano fortemente gli insegnanti, *rendendo il loro lavoro piú somigliante a quello dei docenti universitari*, nel senso di suggerire trattazioni di tipo monografico, sia pure in numero maggiore e con un grado di approfondimento necessariamente minore, e di richiedere l'esercizio, in qualche misura, di un'attività di ricerca come base e condizione indispensabile dell'attività didattica»<sup>49</sup>.

teoretici. Per una esposizione sintetica del dibattito negli anni settanta e ottanta cfr. Capecchi Mollo Pieretti 1988 cit., pp. 44 sgg.

<sup>47</sup> E. Berti, *I nuovi programmi di filosofia* in: Sapere 1992, p. 22 (corsivo mio).

<sup>48</sup> Ivi, p. 23 (corsivi miei).

<sup>49</sup> Ivi, p. 25 (corsivo mio).

## 2. IL RECUPERO DELLA DIMENSIONE TEORETICA DELLA FILOSOFIA E LA FUNZIONE DEI SUPPORTI INFORMATICI

Della discussione degli anni ottanta sul valore e il significato della filosofia il risultato piú interessante, recepito, come si è visto, dai programmi Brocca, è quindi il recupero della dimensione teoretica della disciplina in base a motivazioni *filosofiche*, a conferma che ogni innovazione didattica autentica presuppone una determinata opzione filosofica<sup>50</sup>. Tale recupero comporta non l'abolizione dell'insegnamento storico della filosofia, ma una sua ristrutturazione in senso "storico-tematico", come dice il Berti a proposito dei nuovi programmi, ristrutturazione che in qualche modo accoglie la proposta avanzata dal Pieretti nel 1988 di integrare il metodo storico con il metodo per problemi<sup>51</sup>. In effetti non sussiste una contraddizione tra dimensione storica e dimensione teoretica ed è possibile trattare teoreticamente la storia della filosofia, senza con ciò presupporre una determinata filosofia. Si tratta, piú modestamente e semplicemente, di individuare alcuni punti o momenti che richiedono una trattazione di vasto respiro problematico e teoretico, sui quali può esistere una larga concordanza e che possono perciò costituire la base condivisa per un ventaglio amplissimo di scelte. I punti seguenti, ad esempio, potrebbero costituire questa base condivisa:

i. Sussistono, e sono facilmente individuabili, strutture teoretiche (i "nodi" di cui parla il Berti) connesse storicamente a temi o "nuclei tematici" (esistenza di Dio, rapporto mente/corpo, libertà/determinismo, ecc.) e/o ad argomenti determinati (le "prove" dell'esistenza di Dio, i "tro-poi" dello scetticismo da Agrippa ad Albert, ecc.).

ii. Queste strutture teoretiche si ripresentano nel corso della storia della filosofia, riproposte spesso, ma non sempre, a un livello superiore rispetto ai livelli precedenti (si pensi, ad esempio, al metodo assiomatico-deduttivo da Euclide a Newton fino alla discussione sui fondamenti alla fine dell'Ottocento).

iii. Se la connessione tra le scienze e la filosofia viene intesa in modo non esteriore, è evidente che l'insegnamento della filosofia comprende momenti fondamentali della storia delle scienze, che hanno un autonomo valore teoretico (Euclide e la fondazione del metodo assiomatico-deduttivo, il metodo sperimentale e la nascita della scienza esatta, la teoria dell'evoluzione, ecc.).

iv. Si può convenire infine sulla opportunità di dare un maggior rilievo allo studio della logica come componente essenziale (e finora particolarmente trascurata nella scuola italiana) della storia della filosofia: si tratta innanzi tutto della storia della logica formale, ma non solo; l'attenzione può estendersi alla logica implicita nelle argomentazioni, alla logica trascendentale

<sup>50</sup> Esattamente all'opposto di quanto continuano a sostenere numerosi "specialisti" di didattica. Vale la pena di segnalare a tal proposito quanto scrive J. Lefrane, presidente dell'Associazione francese dei professori di filosofia: «Abbiamo timore dell'imperialismo di una certa pedagogia che si ritiene scientifica e che spesso nasconde un'ideologia che è tanto piú pericolosa in quanto rimane implicita e avanza anche la pretesa di subordinare a sé la critica filosofica. [...] È la filosofia stessa, e non una scienza che le rimarrebbe esterna, che deve riflettere sulla sua pedagogia ed elaborarne la teoria», se è vero che il compito di insegnare la filosofia non consiste nella semplice trasmissione dei saperi mediante procedure didattiche piú o meno efficaci, ma «nel riflettere filosoficamente di fronte agli allievi e insieme agli allievi» (*La Formation des Professeurs de Philosophie en France* cit. in: «Informazione Filosofica», n. 11, febbraio 1993, p. 65).

<sup>51</sup> Cfr. «Annali della Pubblica Istruzione» 1988 e Capecci Mollo Pieretti 1988, pp. 11-43.

(da Kant ad Apel), alla logica dialettica, alla logica informale, ecc.

A ciò si può aggiungere che, almeno per i primi tre punti, il contatto diretto con i testi dei filosofi appare non solo opportuno, ma indispensabile, contatto che, per essere efficace sul piano formativo, deve andare oltre una lettura di tipo “informativo” (contestualizzata e storicizzata) e diventare analisi delle strutture argomentative e dei contenuti, confronto e discussione critica immanente delle tesi sostenute nel testo, e infine attualizzazione (con le dovute cautele, s’intende) in relazione ai problemi del presente.

A partire dai punti ora messi in evidenza va discusso, a mio parere, il problema dei supporti informatici nell’insegnamento/ apprendimento della filosofia. È, infatti, in rapporto al recupero e alla valorizzazione della dimensione teoretica della filosofia che la funzione di tali supporti può risultare di particolare efficacia. Alcuni programmi informatici consentono, ad esempio, di mettere in evidenza in modo particolarmente efficace e stimolante determinate strutture argomentative, non solo attraverso una loro più o meno parziale formalizzazione, ma soprattutto attraverso il loro “scongelamento”, per usare un termine del Rossetti, ossia attraverso un’operazione critica che si propone di metterle in questione dall’interno, di scuoterne l’apparente solidità e il carattere incontrovertibile<sup>52</sup>.

Ciò viene realizzato offrendo all’utente una serie di percorsi alternativi e/o componibili, che possono essere sviluppati sia in relazione a determinati testi filosofici<sup>53</sup>, sia in rapporto a determinati temi (esistenza di Dio, rapporto mente/corpo, ecc.) e argomenti (“tropoi” dello scetticismo, argomento ontologico, ecc.)<sup>54</sup>. È importante sottolineare che in programmi di questo tipo l’aspetto del “gioco” svolge un ruolo del tutto secondario, se non irrilevante. L’utilizzazione intelligente di questi supporti consente piuttosto di costruire percorsi attualizzanti in modo non approssimativo e produce un coinvolgimento attivo dello studente che, guidato naturalmente dal docente, è sollecitato a misurarsi con precisi problemi e a discutere soluzioni alternative, in un serrato esercizio critico. Infine, soprattutto l’utilizzazione didattica di programmi basati su determinati testi filosofici, lungi dal distogliere il giovane dalla lettura, può ottenere l’effetto opposto di suscitare la curiosità nei confronti dei testi, le cui tesi egli è sollecitato a discutere, anche per confrontare criticamente l’originale con la sua versione informatizzata.

La realizzazione di programmi del genere, che devono essere caratterizzati da un elevato grado di interattività, comporta naturalmente una serie di problemi non soltanto filosofici e didattici, al livello della stesura della “sceneggiatura”, ma anche tecnici, al livello della scelta e dell’utilizzo del *software* adatto. Le notevoli potenzialità insite in una impostazione di questo tipo sono, a nostro parere, ancora in buona parte da esplorare e da sviluppare.

<sup>52</sup> Cfr. Rossetti 1995a, 1995b e Rossetti Lanari 1995, nonché i contributi contenuti in Socrate 1996.

<sup>53</sup> La scelta di realizzare versioni informatizzate di classici della filosofia ci sembra, in questa fase, quella più adeguata alla impostazione dei nuovi programmi e alle esigenze dei docenti; da una recente inchiesta della Società Filosofica Italiana risulta infatti che il 70% degli insegnanti di filosofia già utilizza i testi in modo non episodico (il 15% in modo continuo, il 25% frequentemente, il 30% in maniera abbastanza abituale); cfr. Cesare Quarenghi, *La lettura del «testo» nella didattica della filosofia*, in: Sapere 1992, pp. 55 sgg.

<sup>54</sup> Per un’ampia informazione sulla “didattica elettronica” e, più generale, sull’informatica per filosofi, si veda Floridi 1996.

## BIBLIOGRAFIA

- Angiulli 1888 = A. Angiulli, *La filosofia e la scuola*, Napoli 1888, Anfossi. Barbedette 1897 1934 = D. Barbedette, *Philosophia scholastica*, 1897, Paris 1937.
- Capecci Mollo Pieretti 1988 = A. Capecci - G. Mollo - A. Pieretti, *L'insegnamento della filosofia. Un'inchiesta sulla scuola umbra*, Assisi 1988, Porziuncola.
- Floridi 1996 = L. Floridi, *L'estensione dell'intelligenza. Guida all'informatica per filosofi*, Roma 1996, Armando.
- Garin 1959 = E. Garin, *La filosofia come sapere storico*, Bari 1959, Laterza.
- Garin 1966 = E. Garin, *Storia della filosofia italiana*, voll. 3, Torino 1966, Einaudi.
- Gentile 1913 1954 = G. Gentile, *La riforma della dialettica hegeliana*, 1913, Firenze 1954, Sansoni.
- Rossetti 1995a = Platone, *Eutifrone*, trad. e commento di L. Rossetti, Roma 1995, Armando (con floppy disk accluso).
- Rossetti 1995b = L. Rossetti (a cura di), *Dialogo con Socrate sulla base dell'Eutifrone platonico. Guida per l'insegnante*, Roma 1995, Armando.
- Rossetti Lanari 1995 = L. Rossetti - D. Lanari, *Invito a dialogare con Socrate via computer*, Roma 1995, Armando (con floppy disk accluso).
- Salomone 1979 = M. Salomone (a cura di), *Ratio Studiorum*, Milano 1979, Feltrinelli.
- Sapere 1992 = *Il sapere filosofico e gli altri saperi. Linee di rinnovamento dell'insegnamento della filosofia nelle scuole secondarie superiori* (Atti del Seminario per docenti di filosofia), Santa Margherita Ligure 1992.
- Scalera 1990a = V. Scalera, *L'insegnamento della filosofia dall'Unità alla riforma Gentile*, Firenze 1990, La Nuova Italia.
- Scalera 1990b = V. Scalera, *L'insegnamento della filosofia dalla riforma Gentile agli anni '80*, Firenze 1990, La Nuova Italia.
- Sfi 1987 = L. Vigone e C. Lanzetti (a cura di), *L'insegnamento della filosofia. Rapporto della Società filosofica italiana*, Roma-Bari 1987, Laterza.
- Socrate 1996 = IRRSAE dell'Umbria, *Socrate al computer* (contributi di A. Capecci, M. Capponi, D. Cugini, S. Guarente, D. Lanari, A. Lignani, E. Lunani, L. Rossetti, G. Stelli), Perugia 1996, Gesp.
- Stelli 1992 = G. Stelli, *Un problema di didattica della filosofia. La funzione dei testi e il manuale*, in: «Scheria», anno 1 n.2, Napoli, maggio-agosto 1992.

VITTORIA FIORELLI

RELIGIONE E CITTADINANZA:  
UN PROGETTO FORMATIVO PER L'UOMO E PER IL CITTADINO \*

Alla fine del 2007 l'OCSE (Organization for Security and Co-operation in Europe), in collaborazione con l'ODIHR (Office of Democratic Institution and Human Rights), ha pubblicato i *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools*<sup>1</sup>. Quel lavoro nasceva con l'intenzione di fornire le linee guida per l'inserimento dello studio delle religioni nei programmi scolastici, nella convinzione che spiegare alle nuove generazioni le caratteristiche fondamentali per distinguere modi diversi di credere e di comportarsi avrebbe, di fatto, agevolato il rispetto per le diversità e ridotto il rischio del dilagare di stereotipi nocivi e pericolose incomprensioni sociali. Si trattava, insomma, di offrire strumenti operativi a quegli Stati che avessero scelto di intraprendere la strada dell'integrazione anche attraverso la progettazione di un sistema formativo attento alle differenze.

Questa iniziativa è solo una delle risposte possibili alla crescente presenza delle religioni nella sfera pubblica delle società occidentali. Dopo un lungo percorso di laicizzazione della vita e del pensiero, il bisogno di sacro e la riscoperta delle appartenenze religiose, sempre più vissute nei termini del riconoscimento identitario, fanno oggi da contraltare a una realtà storica oramai globalizzata, caratterizzata da un'elevata mobilità di persone provenienti da tradizioni etniche, spirituali e culturali molto distanti tra loro. Senza indulgere sulla sfera dottrinale, l'approccio educativo che traspare da quella sollecitazione ad aprire le scuole pubbliche allo studio delle religioni era piuttosto orientato a costruire una competenza di etica e cultura religiosa. Una prospettiva in sintonia con la crescita dell'attenzione alla dimensione confessionale delle connotazioni culturali che si affaccia con insistenza nella riflessione intellettuale e nelle esigenze di pianificazione normativa e sociale del mondo contemporaneo<sup>2</sup>.

Può essere perfino banale rilevare quanto la società europea sia costretta oggi a ripensare se stessa non solo in rapporto a una nuova modernità, ma anche rispetto all'esigenza di interloquire con gruppi etnici dai contorni spesso indefiniti, la cui presenza si mantiene fluida e instabile all'interno di assetti sociali che vanno perdendo il radicamento a stabili quadri di riferimento storico-culturale. Meno scontato, invece, è riflettere sul fatto che, in un panorama sociologico così poco consolidato, la provvisorietà di dinamiche collettive *in fieri* rende difficoltosa la disponibilità a produrre una condizione di meticcio culturale che i gruppi radicati

\* Questo saggio è già apparso su «L'Acropoli», anno XI, n. 2 (marzo 2010). Si ringrazia la Direzione della rivista per aver concesso l'autorizzazione a ripresentarlo in questa sede.

<sup>1</sup> Il testo è integralmente *on line* all'indirizzo [http://www.ocse.org/publications/odihr/2007/11/28314\\_993\\_en.pdf](http://www.ocse.org/publications/odihr/2007/11/28314_993_en.pdf). Una discussione nel merito si trova in S. Santoro, *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools: Executive Summary*, in «Intercultural Education», v. 19 n. 1 (2/2008), pp. 83-87.

<sup>2</sup> Sui temi della laicità e dell'integrazione è intervenuto E. Mazarella, *Identità e integrazione tra religione e democrazia*, in *Religione e democrazia*, Atti dell'International summer school di filosofia politica, Marina di Camerota 23-25 maggio 2008, a cura di M. Adinolfi e A. D'Attorre, pubblicati l'anno successivo dalla rivista «Italianieuropesi». Nello stesso volume si vedano L. Ferrajoli, *Sulla laicità del diritto e la laicità della morale*, pp. 72-82, e S. Natoli, *Occidente, religione e processi di globalizzazione*, pp. 115-127.

sul territorio riconoscano come effettiva possibilità di sviluppo innovativo nel sistema di riferimenti al quale sono abituati.

Anche per questo motivo, il piano del confronto e della conoscenza delle credenze religiose offre un terreno di incontro e un canale di comunicazione del quale sarebbe dannoso trascurare l'importanza, lasciando piuttosto la strada aperta al pregiudizio e all'incomprensione.

Non è un caso che il documento prodotto dal gruppo di lavoro di Toledo fosse esplicitamente indirizzato ad analizzare le possibilità offerte dall'insegnamento "about religions and beliefs", cioè "a proposito" delle religioni e delle credenze.

Si tratta di un approccio volutamente vago che delimita però con chiarezza ciò che non intendeva essere preso in considerazione. Riflettere "attorno" alla spiritualità e alla cultura religiosa dei gruppi sociali, infatti, apre la strada a una molteplicità di possibilità e di applicazioni, declinabili secondo le esigenze e il contesto, ma lascia da parte qualsiasi intento di indottrinamento e di catechesi.

L'idea di includere la diversità religiosa tra gli elementi necessari a un'educazione compiutamente interculturale trova non poche difficoltà applicative nella realtà della scuola italiana. L'annosa questione dell'insegnamento della religione cattolica in tutte le classi del percorso formativo, previsto dalla legislazione concordataria, sbarra, di fatto, la strada a un approccio volto alla conoscenza degli orientamenti sociali e intellettuali che si sono sviluppati attorno alle tradizioni spirituali ed è oggi complicata da una riforma del sistema scolastico che stenta a trovare le forme per un ripensamento coerente dell'offerta formativa pubblica.

Insistere sulla opportunità di sostituire l'ora di insegnamento della religione cattolica con un percorso di storia delle religioni non tiene in conto i limiti costituiti dagli accordi che lo Stato italiano ha firmato con la Santa Sede. L'istruzione religiosa inclusa nella programmazione scolastica non contempla, infatti, uno spazio destinato a costruire le competenze per comprendere storia e spiritualità della tradizione occidentale del quale la Chiesa si è impropriamente appropriata. Essa è stata, fin dall'inizio, esplicitamente destinata a confermare una presenza non episodica della tradizione ecclesiastica romana nel progetto educativo nazionale.

La legge di revisione dei Patti Lateranensi, promulgata nel 1985, stabilisce esplicitamente che "la Repubblica italiana, riconoscendo il valore della cultura religiosa e tenendo conto che i principi del cattolicesimo fanno parte del patrimonio storico del popolo italiano, continuerà ad assicurare, nel quadro delle finalità della scuola, l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche non universitarie di ogni ordine e grado"<sup>3</sup>.

La responsabilità dei contenuti e delle forme didattiche di questo percorso formativo, dunque, è appannaggio delle gerarchie ecclesiastiche. Secondo quegli accordi, i docenti erano scelti dalla curia e confermati nelle loro funzioni dal vescovo a ogni inizio di anno, mentre allo Stato italiano toccava pagare lo stipendio a un personale per il quale non aveva alcuna possibilità di determinare forme e criteri della scelta. Il 15 luglio 2003, però, la Camera dei deputati ha definitivamente approvato la legge sull'immissione in ruolo degli insegnanti di religione, sanando così una situazione di fatto paradossale e ponendo le basi per una diversa e più legittima inclusione dei nuovi professori nel corpo docente statale.

Detto questo, senza entrare nel merito della delicata questione dei rapporti tra Stato e Chiesa e tralasciando il problema del finanziamento delle scuole confessionali, qualche considerazione va fatta al margine della difficile definizione di disciplina facoltativa che attiene alla presenza della religione cattolica nel panorama scolastico italiano.

<sup>3</sup> Legge 5 marzo 1985, n. 121, comma 9.2.

Certamente non è secondaria la polemica riguardante lo statuto della materia e la valutazione di fine anno che essa produce. La questione centrale, però, resta l'effettiva possibilità di offrire opzioni differenti a quelle famiglie che scelgano di non avvalersi di questo insegnamento. La penuria di risorse che mortifica la programmazione formativa di ogni pubblico istituto italiano, infatti, spesso impedisce ai dirigenti scolastici la possibilità di proporre percorsi alternativi credibili. Lo sviluppo di progetti sperimentali da parte di alcuni di essi costituisce un'occasione rara, discontinua, in alcuni casi orientata allo studio della storia delle religioni e alla problematizzazione degli aspetti esistenziali e spirituali connessi alle credenze di uomini e gruppi sociali<sup>4</sup>.

Senza approfondire la riflessione sul panorama delle offerte di scuole che purtroppo non rappresentano la norma nel panorama educativo nazionale, mi sembra che la questione non vada affrontata in questi termini. Fintanto che l'iniziativa resta demandata alle singole realtà didattiche, infatti, il loro operato va letto nel contesto nel quale esse vivono e lavorano. Il multiculturalismo delle classi condiziona l'offerta pedagogica dei docenti, modulandola secondo parametri non univoci, valutabili dal punto di vista delle ricadute culturali sul loro ambiente di riferimento.

L'idea di inserire lo studio delle tradizioni religiose nei percorsi istituzionali della pubblica istruzione, invece, dovrebbe essere integrata nell'ambito di un intervento strutturale sui contenuti dell'educazione scolastica. O l'ora di religione viene sostituita in modo trasversale da una materia i cui contenuti disciplinari si aprano alla conoscenza delle tradizioni religiose e spirituali che hanno storicamente fatto parte del processo di costruzione delle identità culturali e sociali che caratterizzano la tradizione del Paese nel quale la scuola opera, o essa resta affidata alla capacità organizzative dei singoli istituti, alla libera scelta dei genitori e alla responsabilità dello Stato di garantire un'alternativa laica a una formazione dottrinale, vigilando sulla qualità dell'offerta didattica. In entrambi i casi, però, si tratta di accordi e valutazioni che trascendono le realtà locali e sono dunque affidate a una visione politica e strategica della formazione pubblica che si faccia carico della necessità del confronto e del dialogo con dimensioni spirituali diverse da quelle cresciute e sviluppate nell'alveo della tradizione dell'Occidente.

Affrontare un tema così vasto e complesso avrebbe bisogno ben altri spazi di riflessione e di confronto che non le considerazioni raccolte in queste pagine. Qualche commento si può azzardare da una più circoscritta prospettiva, ritagliando uno spazio di analisi limitato a una religiosità che potremmo definire "occidentale", attenta cioè alla presenza del "discorso religioso" coerente con la società nella quale viviamo.

Per quanto condizionata dalla proiezione globale e dalla superficiale conoscenza di tradizioni e di culture "altre" con cui le dinamiche di comunicazione e di popolamento contemporaneo ci costringono a fare i conti, anche la presenza nel nostro orizzonte quotidiano di forme del vivere e del credere tradizionalmente distanti dalla nostra si collocano, come si è detto, in un panorama sociale e culturale ancora condizionato in modo prevalente dalla radice identitaria della nostra storia. Una realtà che pone l'incontro tra culture in una proiezione di estraneazione, rilevando una differenza netta tra ciò che è assunto come riconoscibile, e dunque proprio, e ciò che si accoglie, ma pur sempre come diverso. L'appartenenza religiosa diventa, in questa prospettiva, un fattore identificante a patto che essa sia percepita nella sua proiezione

<sup>4</sup> Si veda a questo proposito l'analisi di alcune di queste esperienze effettuata da Mariachiara Giorda nella relazione dal titolo *La Storia delle religioni nella scuola italiana. Strumenti e metodi di educazione alla cittadinanza*, presentata al convegno "I saperi pubblici della/sulla religione" i cui interventi sono stati pubblicati in «Ricerche di pedagogia e didattica», vol. 4, n. 2 (2009). Della stessa si veda anche *Religioni, società e politica: pluralismi e cittadinanza*, in «L'Acropoli», 2/2009, pp. 166-173.

storica. Il contributo dato dai suoi principi e dai suoi rituali allo sviluppo degli stili di vita ha fornito la struttura sintattica che sottende la semantica della religiosità pubblica e della memoria condivisa che si è radicata nei comportamenti collettivi della tradizione europea.

Piú che da scelte di spiritualità individuale, la presenza delle appartenenze religiose nello svolgimento della vita collettiva si lega dunque all'adesione di individui e comunità agli elementi esteriori e storicizzati che la spiritualità ha fatto sedimentare nel tessuto connettivo dei gruppi sociali. Le procedure di riconoscimento esteriore che dominano le reti di connessione di ogni genere di appartenenza spirituale comportano la necessità di identificare formule di rispetto e di tolleranza che passano per la conoscenza, premessa inevitabile del riconoscimento.

Un percorso di questo tipo può essere sviluppato attraverso la comprensione della dimensione storicizzata di ogni credo e, dunque, attraverso la definizione delle radici del condizionamento dei comportamenti sociali e culturali degli individui e dei gruppi dei quali essi sentono di far parte. Conoscere e riconoscere la presenza istituzionale delle organizzazioni religiose nel processo storico della loro diffusione spirituale costituisce un passaggio basilare per ogni prospettiva di integrazione. Solo la "competenza sociale" può contribuire ad aprire la strada al superamento della cristallizzazione dei processi identitari, responsabili di innescare quelle dinamiche contrappositive frequenti durante la edificazione del processo di riconoscimento di appartenenze decontestualizzate dall'adesione a contenuti e convincimenti spirituali.

Se tale assunto è generalmente condivisibile, esso risulta irrinunciabile per ipotizzare qualsiasi percorso di avvicinamento alla religione cattolica, uno dei tratti distintivi di maggiore spessore nella tradizione culturale europea. Il sentimento di inclusione e la spiritualità condivisa che ne hanno caratterizzato la storia, infatti, si sono identificati con la Chiesa di Roma, punto di riferimento unico e insostituibile, anche nei termini di una feroce contrapposizione, per ogni presenza religiosa che si sia affacciata nello svolgimento delle vicende dell'Europa moderna. Per questo, non è immaginabile alcuna identità cattolica indipendente dalla storificazione dei principi cristiani operata dal papato e dall'apparato ecclesiastico, né un progetto di integrazione sociale e culturale allocato nell'orizzonte culturale determinato da quelle radici che si intenda improntato a una deistituzionalizzazione integrale dei meccanismi sociali di appartenenza di quel credo.

Una riforma degli spazi destinati all'educazione religiosa che voglia intraprendere un percorso di costruzione di competenze trasversali "about religion" dovrebbe ben guardarsi dalla prospettiva ideologica di proporre uno studio di storia delle religioni senza misurare spazi e tempi di una didattica praticabile all'interno delle scuole.

A questo proposito, un interessante accostamento si potrebbe azzardare tra l'intenzione di avvicinare i giovani in età scolare alla storia delle religioni e un analogo tentativo, teso a scongiurare prassi consolidate e tracciati inflessibili, finalizzato a rivedere i contenuti dei programmi di storia per la scuola primaria. La presenza sempre piú diffusa di bambini provenienti da stirpi e culture diverse aveva posto il problema dei limiti di una storia eurocentrica, che poteva segnare negativamente il processo di integrazione dei piccoli stranieri<sup>5</sup>. L'urgenza del mutato contesto sociale apriva dunque la strada all'acquisizione di alcuni elementi del dibat-

<sup>5</sup> È dell'8 gennaio la nota inviata alle scuole dal Ministero dell'Istruzione con la quale si stabilisce il limite del 30% alla presenza degli stranieri nelle classi della scuola pubblica. L'applicazione graduale dell'iniziativa è orientata a evitare la formazione di classi-ghetto e a favorire l'integrazione proprio puntando sulla forza del riferimento identitario costituito dalla lingua e dalla storia culturale italiana.

tito teorico e metodologico sulla World History. L'insegnamento di una storia globale era sembrato l'occasione per superare, almeno in parte, i tradizionali confini disciplinari, aprendo le aule scolastiche ad una consapevole rielaborazione progettuale delle complesse dinamiche del mondo contemporaneo<sup>6</sup>.

Nella rimodulazione dell'attività didattica, però, il racconto della storia occidentale rischiava di trasferirsi in una dimensione fiabesca a causa del vuoto iconico e semantico attraverso il quale esso veniva trasferito. Rincorrendo una formale tensione all'inclusione, insomma, la conoscenza del passato si trasformava in un superficiale e confuso viaggio attraverso un tempo mitico, privo del necessario ancoraggio ad ambienti di volta in volta chiari e definiti. Così, quella che aveva inteso essere una apertura a tradizioni culturali "altre", diventava la potenziale responsabile di una distanza probabilmente più profonda, difficilmente colmabile.

Dopo essersi a lungo interrogati su quale storia si dovesse insegnare, i docenti hanno superato la sfida teorica servendosi della pratica quotidiana. L'esigenza di trasmettere un universo coerente di valori, simboli, tradizioni e narrazioni ha così sgomberato il campo dall'ipotesi di una prospettiva mondiale, riportando la didattica a un ripensamento metodologico ancorato a contenuti consolidati dalla prassi pedagogica.

L'impraticabilità di una proiezione totalizzante nell'insegnamento della storia preconizza, se pure ce ne fosse bisogno, le difficoltà di programmare qualsiasi percorso formativo di storia delle religioni che volesse confrontarsi con la complessità delle sfide poste dalla fluidità composita delle società contemporanee. Una difficoltà oggettiva, di fronte alla quale la risposta più verosimile per la principale agenzia formativa di uno Stato laico, la scuola pubblica appunto, dovrebbe essere quella di ispirare ogni settore disciplinare incluso nel suo progetto educativo a un principio di laicità positiva e non oppositiva, tesa alla costruzione di spazi dedicati al confronto e alla conoscenza, senza però dismettere la rilevanza della presenza cattolica nella costruzione storica dell'Occidente.

Il contributo dato dalla religione alla fondazione dell'identità europea è stato al centro del dibattito sviluppatosi attorno alla definizione delle radici dell'Europa che sarebbe riduttivo ripercorrere in questo contesto. Accanto ai temi di quel confronto, però, non va dimenticato che, in una posizione niente affatto subalterna, va posto il contributo al disciplinamento sociale e all'educazione civile che la Chiesa storica si è sforzata di dare alle comunità che ne riconoscevano il magistero. L'impegno per realizzare una omologazione dei comportamenti pubblici e privati e per diffondere una cultura del vivere e dell'agire condivisa da individui e gruppi sociali ha costruito una struttura di riconoscibilità che ha profondamente influenzato la storia occidentale, proprio a partire dalla svolta di centralizzazione temporale che ha distinto l'età moderna.

L'esperata tendenza alla secolarizzazione e il relativismo culturale che hanno contraddistinto gli ultimi decenni tendono invece a rinnegare proprio quell'aspetto delle radici identitarie dell'Occidente. Per contro, il ritorno alla dimensione del sacro che attraversa molti aspetti del vivere contemporaneo, senza recuperare il tratto sociale e comunitario che aveva contraddistinto la presenza delle istituzioni religiose nelle epoche passate, coincide piuttosto con la

<sup>6</sup> A mero titolo di esempio ricordo W.H. Mc Neill, *The Rise of the West. A History of the Human Community*, Chicago, University Press, 1963; R. Guha, *La storia ai limiti della storia del mondo*, trad. it. Firenze, Sansoni, 2003; D. Chakrabarty, *Provincializzare l'Europa*, trad. it. Roma, Meltemi, 2004. Le ricadute sulla didattica sono discusse in: C. Grazioli, *Le rilevanze storiografiche e la programmazione del curriculum*, in *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, a cura di P. Bernardi, Torino, UTET, 2006, pp. 58-76.

dilatazione degli spazi riservati all'individualismo e alla preminenza dei bisogni dei singoli, anche al di sopra e a discapito delle esigenze di molti, e non sembrano offrire gli strumenti per progettare percorsi di integrazione utilizzabili nelle aule scolastiche.

Il recupero di una spiritualità individuale, anche quando essa si colloca all'interno di una ritualità condivisa o di un associazionismo dalla marcata proiezione pubblica, tende comunque a ignorare, o a porre in secondo piano, la dimensione istituzionale dell'appartenenza spirituale, fondamentale elemento di storicizzazione per ogni credo e parte irrinunciabile della definizione identitaria realizzata dalla religione nella storia<sup>7</sup>.

La consapevolezza di doversi confrontare con questa realtà emerge nei documenti elaborati dalla Chiesa per rinnovare forme e finalità dell'insegnamento religioso nella scuola italiana<sup>8</sup>. L'insistenza sull'importanza della scuola per "la formazione integrale della persona umana" e sulla necessità di prevedere un insegnamento religioso utile a favorire "lo sviluppo della responsabilità personale e sociale e le altre virtù civiche" in vista di "un rilevante contributo al bene comune della società" proietta l'educazione cattolica alla base della costruzione sociale.

Rispetto alle sfide aperte dal multiculturalismo, la Chiesa cerca di mantenere un approccio coerente e sistemico, sempre evidente nelle indicazioni di indirizzo per i docenti che insegnano l'ora di religione. Le direttive, certamente, nascono da un *humus* dottrinario e confessionale ben definito che, senza considerare le differenze di contesto scolastico, traccia il quadro di riferimento per la programmazione della formazione cattolica in una proiezione unitaria e trasversale, fattore di aggregazione educativa e collettiva per le nuove generazioni. Nonostante questa intima compattezza, però, non è facile incontrare insegnanti capaci di trasformare in buone pratiche indicazioni così lucidamente consapevoli delle sfide di una società pluralista e plurale.

La difficoltà di rendere didatticamente fruibili, a prescindere dagli esempi virtuosi che arricchiscono il panorama scolastico nazionale, principi di comunità e di tolleranza avulsi da un quadro normativo o sociologico ben definito, avrebbe dovuto sconsigliare l'apertura di un fronte laico, impegnato sulle emergenze della civile convivenza in una prospettiva metodologicamente affine, benché derivata da presupposti di matrice differente.

Non è questo il luogo per affrontare il delicato tema della pianificazione organizzativa e gestionale dell'istruzione pubblica sul quale molto ci sarebbe da discutere. Anche da questo punto di vista, comunque, la pressione di una società multiculturale, continuamente chiamata a confrontarsi con realtà diverse e contesti in continua evoluzione, non poteva non influenzare i tentativi ministeriali di aggiornare le procedure della pianificazione pedagogica. Oltre ai singoli provvedimenti e alle scelte operate in settori specifici della programmazione scolastica, però, nella progettazione dei nuovi percorsi formativi sembra da tempo prevalere l'orientamento a invocare un generico rinnovamento delle competenze e dei modelli teorici indifferente ai metodi e ai contenuti disciplinari che, nella scuola dei saperi, avevano costituito l'ossatura del sistema educativo nazionale e il canale di crescita dell'innovazione didattica.

<sup>7</sup> Proprio queste considerazioni hanno suggerito la codificazione di una condizione di "credere senza appartenere" che rende molto complesso affrontare il tema della presenza organica della dimensione religiosa nella strutturazione della società moderna. La formula era stata proposta da G. Davie, *Religion in Britain since 1945. Believing without belonging*, Oxford, Blackwell, 1994. Si vedano a questo proposito le risposte date da intellettuali del livello di G. Baget Bozzo, D. Cofrancesco o G. Filoramo alle domande formulate dalla redazione di «Quaderni di scienza politica» e pubblicate nel fascicolo 2, anno XVI, terza serie (agosto 2009), pp. 201-245, con il titolo *Sopra alcuni aspetti del rapporto tra politica e religione: un simposio*.

<sup>8</sup> Si veda, a mero titolo di esempio, la *Lettera circolare 520/2009* indirizzata dalla Congregazione per l'educazione cattolica ai presidenti delle Conferenze episcopali il 5 maggio 2009.

In questo quadro istituzionale, nel quale il dovere di una politica dell'educazione si allontana sempre di piú dalla motivazione culturale, separando l'educazione dalla formazione, emerge con forza l'obbligo sociale di costruire i presupposti di una civile convivenza e di un'etica della vita comune adeguati alle necessità di apertura e di accoglienza che vengono dal mondo che ci circonda.

La scuola italiana ha dato risposte diverse a queste sollecitazioni, sperimentando spazi nuovi da dedicare a temi non certo inaspettati. Progetti e proposte frammentarie, lasciate alla libera iniziativa di docenti sempre fortemente condizionati dalle realtà scolastiche nelle quali si trovano a operare.

Il tentativo di dare un segnale forte e univoco ha invece spinto il governo ad annunciare un radicale cambiamento dell'offerta formativa finalizzata a rafforzare l'impegno per l'educazione dell'uomo e del cittadino. Con le *Disposizioni urgenti in materia di istruzione, università e ricerca* approvate dal Consiglio dei Ministri dell'1 agosto 2008, successivamente convertito nella legge n. 169 del 30 ottobre 2008, è stata introdotta nelle scuole italiane di ogni ordine e grado una nuova materia denominata "Cittadinanza e Costituzione".

Non si tratta della vecchia "Educazione civica" che generazioni di studenti erano abituate a pensare come un percorso non sempre tracciato all'interno delle ore di insegnamento della storia. L'iniziativa del ministro Gelmini prevedeva una materia a sé stante, completa di valutazione utile a determinare l'esito finale dell'anno scolastico. Per un'ora la settimana, gli allievi erano chiamati a imparare a esercitare diritti, a riconoscere l'importanza delle regole e dei doveri, a rispettare l'ambiente, il codice stradale, l'educazione alla salute, i valori della competizione sportiva e del volontariato. Un ambizioso programma di costruzione dell'individuo, sospeso tra etica e morale, nel quale la Costituzione italiana era proposta come matrice di riferimento di una "mappa di virtù" assolute e decontestualizzate, strumento di conoscenza e di declinazione di principi che si immaginavano automaticamente traducibili in comportamenti consapevoli. Un'ottica di indottrinamento nella quale non trovava alcuna accoglienza la riflessione concettuale, imprescindibile per ogni disegno intellettuale che voglia tradursi in programmazione culturale e sociale, sul necessario rapporto tra progetto politico, comportamenti individuali e costume collettivo.

Il sistema di valori civili e democratici, confusamente indicato come finalità formativa della nuova disciplina, è difficilmente non condivisibile. Tali assunti teorici, però, non si prestano facilmente alla trasposizione finalizzata alla prassi didattica e all'effettivo inserimento di una nuova materia nella programmazione scolastica ordinaria.

Così, anche in conseguenza delle difficoltà a convertire la generica aspirazione a formare un "cittadino per bene" in un percorso pedagogico integrato nel sistema formativo, il *Documento di indirizzo*, emanato dal Ministero il 4 marzo 2009, ha ricondotto l'iniziativa nel quadro di una sperimentazione "nell'ambito del monte ore delle aree storico-geografica e storico-sociale delle scuole di ogni ordine e grado e con iniziative analoghe nella scuola dell'infanzia"<sup>9</sup>. Una riconversione che ha il sapore dell'impossibilità attuativa, comunque mascherata da prosecuzione operativa del progetto iniziale.

L'approccio al problema evidenziato dalla normativa ministeriale e l'incapacità a tradurre vaghe asserzioni valoriali in buona pratica educativa hanno scatenato dissensi profondi e moti-

<sup>9</sup> Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione"*, 4 marzo 2009.

vati tra i professionisti della scuola. I docenti hanno stigmatizzato il tentativo di trasformare quello che avrebbe dovuto essere un intervento formativo in un percorso moralistico più organico all'intento dell'indottrinamento, che non alla crescita di una consapevole capacità di scelta, critica e attiva, all'interno di schemi di vita comuni.

Il risultato ultimo della riforma, infatti, appare omologo agli obiettivi propri degli insegnamenti confessionali, nei quali la scelta delle indicazioni di principio proposte dall'insegnante non è conseguente a una crescita individuale dei discenti. La prescrizione di modelli *a priori*, indipendenti da ogni confronto storico con le tradizioni sociali e le leggi positive che hanno caratterizzato la vita dello Stato, trasforma l'impegno per la costruzione di un'etica civile in una lezione di pubblica morale, benché la Costituzione sia esplicitamente indicata come punto di riferimento prioritario per l'educazione del cittadino.

Tra nuove supponenze e concessioni a vecchi retaggi, insomma, a perdere è, come sempre, il sistema dell'istruzione pubblica, penalizzata dalla diffusione di percorsi pedagogici sganciati dagli obiettivi scolastici e avulsi dalle applicazioni didattiche, incapaci di rispondere alle sfide che il mondo contemporaneo rivolge all'istruzione.

Perché l'impegno per la crescita e lo sviluppo delle giovani generazioni sia utile a far progredire una società plurale non bisogna dimenticare che la maturità sociale e culturale di un sistema formativo e la sua capacità di favorire l'integrazione non possono prescindere dalle dinamiche dei rapporti con la sfera pubblica che caratterizzano i comportamenti dei suoi membri. Per questo, l'apertura alla conoscenza e alla legittimazione costituisce il presupposto per ogni progetto di educazione che abbia come obiettivo la persona. Essa deve riguardare tanto la religione, quanto il senso civico, nella consapevolezza che, in democrazia, la scuola deve essere, più di ogni altro, il luogo delle "pari opportunità" e l'ambiente del riconoscimento e dell'accoglienza.

Solo una tolleranza ancorata a basi solide e consapevoli, infatti, può davvero garantire tanto l'etica civile quanto la moralità individuale, nel rispetto delle radici storiche, politiche e valoriali di una comunità.