



Necessità di una “scuola buona”

Roberto Maragliano
Università di RomaTre
roberto.maragliano@uniroma3.it

Qualunque giudizio si voglia dare della legge 13 luglio 2015 n. 107 nota come “La buona scuola” (d’ora in poi, qui, LbS) e della sua storia, ora pressoché conclusa, come si potrebbe dire di tanti altri tentativi di innovazione che hanno caratterizzato la vita scolastica nel nostro paese negli ultimi tre decenni, non si potrà evitare di prendere in considerazione per un verso la lunga vicenda politica (di politica generale, non solo settoriale) di cui il provvedimento è stato l’esito, almeno cronologico, e per un altro verso il contesto culturale entro il quale esso venne ad inserirsi. Insomma, dietro a quel disegno normativo c’era tutta una storia e attorno ad esso figurava tutta una geografia che in un qualche modo ne hanno condizionato, e talora fortemente determinato fattura e ricezione; anche ripulsa, del resto.

Va comunque riconosciuto che LbS non arrivava da Marte, come a taluni faceva comodo credere e far credere, né piombava nel vuoto, come sembrava pensare chi si stupiva dell’accoglienza tutt’altro che serena che le è stata riservata e che ha portato al suo effettivo esaurimento.

Trattare in profondità i due aspetti di cui ho detto, ossia quel che è venuto prima di LbS e quel che s’è trovata attorno (e anche un po’ sopra), richiederebbe spazi e impegni che non sono propri di un intervento come questo. Ma qualcosa in proposito ritengo di doverlo dire, anche per consentire un più corretto inquadramento della valutazione politica, sia pure sintetica, parziale e provvisoria, che vorrei sentirmi libero di formulare sull’intera vicenda, e che intendo proporre in coda al presente ragionamento, dove cercherò di mettere in evidenza che di una scuola che sia davvero buona, cioè capace, performativa, efficace (dunque in grado di orientare positivamente chi la abita ma anche chi ad essa guarda) dovremmo sentire un po’ tutti il bisogno e, di conseguenza, l’esigenza di prender parte all’impegno di edificazione.

Sul primo versante, quello del tempo (che, lo anticipo, sarà preponderante), parto da una constatazione personale, ma non solo.

La scuola che ho seguito da studente, a Genova tra gli anni cinquanta e sessanta, era di prima della riforma, dell’unica “riforma di struttura” (come un tempo si diceva) che l’istruzione scolastica italiana ha conosciuto nei tre quarti di

secolo che ci separano dalla fine della seconda guerra mondiale: cioè l'avvento della scuola media unica (1962). Forte impianto elitario, netto distacco rispetto al mondo circostante, pieno riconoscimento sociale della sua funzione, cesura indiscussa fra la componente primaria e quella secondaria, e, sul piano del funzionamento, centralismo e burocrazia, nonché adesione ad un ordinamento culturale e didattico inteso come irrinunciabile e senza alternative: questa era la sua identità di scuola, questi erano i suoi tratti costitutivi, questa era per così dire la sua "natura". Subito dopo il mio passaggio il tronco della media è stato revisionato, e quel pezzo locale di scuola (che oggi, per una sorta di burocratica regressione linguistica, chiamiamo secondaria di primo grado) è diventato unitario e di tutti, mentre prima era solo per alcuni: i capaci e i meritevoli, verrebbe da specificare riprendendo la formula della Costituzione.

Ritengo di poterlo e ripetere qui senza tema di essere smentito: quella del 1962 è stata l'unica grande "riforma di struttura" che l'accidentata storia della scuola della Repubblica ha potuto conoscere. A tal proposito, apro qui una piccola parentesi terminologica: la formula "riforma di struttura" oggi non è più in uso, almeno nel contesto scolastico, e se la ripropongo qui non è per nostalgia sentimentale; tutt'altro, lo faccio semplicemente perché mi sembra utile a designare un tipo di provvedimento che avrebbe come mira in primo luogo la revisione dell'impianto di un sistema, in questo caso, appunto, il sistema scolastico (da notare, en passant, che in altri comparti sociali ed economici l'espressione è tuttora in uso). Lo ripeto, a scanso di equivoci: nessuno può negare che la riforma della media (ops: secondaria di primo grado), pur con tutti i suoi limiti e con gli esiti che ha prodotto (paradossalmente, questa è tuttora la zona di maggiore instabilità del sistema nel suo complesso), è stata una "riforma di struttura".

Altro fatto indubitabile è che da allora, cioè dall'inizio degli anni sessanta fino grosso modo agli anni ottanta/novanta questa esigenza di dar vita a delle riforme di struttura che ridisegnassero l'intero ordinamento scolastico è stata costantemente perseguita in sede politica, legislativa e non solo, ma con gli esiti che sappiamo, cioè nulli. Nessuna azione di tale rilievo è andata, infatti, felicemente in porto. Non che non ci siano stati interventi riformativi, lungo il trentennio che ho detto, ma nessuno ha avuto la portata di un'azione sulla struttura. Di modo che tutte o quasi le caratteristiche individuate sopra (quando ho parlato di una sorta di "natura" dell'istituzione) sono rimaste immutate, o quasi. Non avrebbe senso ora mettersi a distribuire accuse e attribuire responsabilità a questo o quel soggetto, di fatto nulla è accaduto sul piano della revisione delle norme costitutive della scuola nazionale, dopo l'eccezione del 1962. Cosa, questa, particolarmente grave perché nel frattempo il sistema scolastico ha cambiato e di molto i suoi connotati interni, in termini sia di quantità sia di qualità. L'esito di tutto ciò è che la scuola è diventata "di massa", come si suole dire dando

generalmente all'espressione una valenza negativa (non qui però). Ciò ha profondamente mutato il suo clima interno (ma anche esterno), che se prima era di fatto fortemente condizionato dal principio dell'omogeneità (principio garantito anche e soprattutto dagli sbarramenti materiali e sociali negli accessi: i pochi felici erano ovviamente omogenei, tra di loro e al modello di scuola) si è trovato via via invischiato nel problema di convivere con una sempre più pronunciata eterogeneità (sociale, culturale, ideologica) in fatto di utenza in primo luogo ma anche di "addetti ai lavori".

Tutto è avvenuto senza che il sistema riuscisse a dotarsi di strumenti adeguati per fronteggiare questa sua intima eterogeneità e, cosa ben più grave, senza che emergesse dal suo interno (e dalla parte della realtà esterna che le era più prossima) un'adeguata consapevolezza di quanto, parallelamente, il mondo andasse fortemente modificando il suo assetto economico, politico, culturale, comunicativo e di come il complesso dei fenomeni che ne risultavano arrivasse ad intaccare ed indebolire i presupposti stessi del fare scuola (e di farlo nei modi che sappiamo).

Se ne può concludere che in questo periodo la scuola italiana ha mancato l'obiettivo che almeno a parole intendeva darsi, quello cioè di diventare "democratica e di massa". Dopo, le cose, se possibile, sono andate ancora peggio.

Dagli anni novanta ad oggi l'investimento prioritario su interventi di struttura che ponessero la scuola all'altezza delle grandi domande indotte dalle trasformazioni socioeconomiche e culturali in atto del paese è andato via via perdendo di sostanza e carica. Anche perché il clima generale stesso è drasticamente cambiato: se prima era dominante, anche a livello di senso comune, un'ideologia del progresso, che guardava con una qualche fiducia nel futuro (o, comunque, nel fatto di avere un futuro), man mano è andata imponendosi una cultura del regresso, orientata a vedere il bene in quel che era stato, meglio ancora: in quel che avrebbe potuto essere, se fosse lasciato stare.

Ma attenzione: il suo ridimensionamento in ambito scolastico è maturato soprattutto sul versante dell'elaborazione normativa, dunque della politica "ufficiale" dei governi e dei parlamenti, figurando come una presa d'atto dell'impossibilità di far convergere molte e diverse anime su un unico progetto. Pochi effetti ha, invece, avuto sui modi di pensare e di agire dei soggetti a vario titolo coinvolti nel fare scuola quotidiano, o in un qualche modo vicini ad essi. Si è così venuta a costituire una sorta di spaccatura che ha separato e rese non più comunicanti le due lingue, quella della politica ufficiale e quella dell'agire e del pensare quotidiano della scuola.

Si sono così registrati, da un lato, l'abbandono della prospettiva materiale di un intervento normativo dotata di carattere risolutivo, e dall'altro il permanere dell'idea che un simile intervento potesse e dovesse maturare, un giorno o l'altro: insomma, il pragmatismo delle piccole cose alla forza consolatrice delle idealità

fuori tempo. Certo, provvedimenti di innovazione legislativa non sono mancati anche nel trentennio successivo a quello dorato (che s'era concluso, drammaticamente, con l'affossamento dell'unico tentativo fatto per sancire un ripensamento complessivo del sistema scolastico nazionale, università inclusa, ossia quello perpetrato negli anni Novanta dal ministero Berlinguer), anzi, se ne sono allineati fin troppi, ciascuno modificando od annullando in parte i contenuti del precedente e destinandosi a sua volta ad essere revisionato dal successivo intervento; e comunque lasciando sul campo qualche frammento di sé, dentro un mosaico diventato sempre più informe.

Ma nessuno di questi velleitari e comunque piccoli provvedimenti ha toccato il cuore della questione, né si è disposto, sia pure in termini di semplice enunciazione, a ridisegnare il profilo della scuola e a renderlo più consono ad uno scenario esterno ed interno profondamente mutato. Tutto questo ha anche favorito il permanere dentro l'istituzione di una cultura messianica del cambiamento, difficilmente scindibile, comunque, da una fatalistica accettazione dell'impossibilità di realizzarlo.

Ci sono altri tre aspetti di cui tener conto, a questo proposito.

Il primo è che, anche per ragioni più generali connesse alle trasformazioni in atto dell'agire politico, il posto precedentemente tenuto dal sostegno degli ideali (l'ormai mitica riforma di struttura) è stato via via occupato da un altro tipo di impegno, più orientato a rispondere agli interessi delle diverse parti in gioco, e a mantenere una condizione di equilibrio statico tra le esigenze dei diversi attori (amministrazione, sindacato, associazioni professionali dei docenti, editoria, università), con gli inevitabili esiti di conservazione dello status quo scolastico che ne sono venuti.

Il secondo è che, in ragione di questa scelta di campo dell'agire politico (non più partitico, per via dello sfaldamento dei partiti stessi, ma comunque attuato dagli orfani della grande politica, variamente impegnati dentro le istituzioni del governo scolastico), un agire ormai interessato, o costretto a far valere interessi locali su idealità generali, e quindi non più impegnato a sostenere visioni complessive, la soggettività che più è riuscita a far sentire la sua voce, fino a rischiare di far coincidere l'identità della scuola con la sua stessa identità, è stata quella dei docenti. Se c'è del merito in tutto questo, ne va anche riconosciuta la parte di criticità. Diventando prevalentemente "il problema degli insegnanti", il tema del cambiamento della scuola ha via via perso di mordente e appeal a livello di opinione pubblica, ed anche tra coloro (giornalisti e intellettuali vari) che tale opinione contribuiscono a formare: e questo è il terzo aspetto, il più grave, che dagli altri due deriva.

Come chi mi ha seguito fin qui avrà potuto notare, con queste ultime annotazioni sono passato dalla materia storia alla materia geografia. Non deve stupire, dunque, che LbS, giunta alla fine di una simile vicenda, abbia

trovato l'accoglienza che sappiamo, più di dissenso che di consenso. Non poteva andare diversamente, troppo immobilizzata risultando la situazione generale, con la propensione rinunciataria della politica ufficiale (non si può pensare in generale, ma solo agire sui particolari) e la propensione fatalistica della cultura diffusa (vogliamo tutto, e subito, ma cosa? e se non l'otteniamo, va bene, così saremo sempre in credito con la storia e la realtà). L'intestazione di un gruppo FaceBook del periodo di lancio di LbS esprimeva bene la situazione: "La scuola non si tocca".

Comunque la si pensi, è difficile negare a LbS un valore propositivo, almeno sul piano delle idealità strategiche. Esso consiste nell'azione mirata ad infrangere l'incrostazione "storica" che aveva fatto della scuola nazionale un edificio materialmente e idealmente immutabile (ho pubblicato anni fa un ebook dal titolo *Immobilе scuola*, disponibile gratuitamente, tuttora qui: <https://www.bookrepublic.it/book/9788863990720-immobile-scuola-alcune-osservazioni-per-una-discussione/>): insomma, un sistema riformabile solo a condizione che emergesse la scelta politica di attuare un cambiamento non settoriale e che tutto questo fosse supportato da un tangibile consenso culturale e sociale.

L'occasione per portare un simile "affondo" è stata colta nella pressione che l'Europa stava esercitando affinché si ponesse mano al precariato docente con adeguate azioni correttive. Sull'onda di tale iniziativa si è provveduto a elaborare un progetto orientato nella sostanza a rinforzare l'esecutivo, dunque la dirigenza scolastica, e a fare di questa leva la condizione utile a rendere la scuola più flessibile e autonoma di quanto non abbia potuto ad essere fino ad allora. Dal punto di vista rigorosamente "contenutistico" nessuno dei tanti aspetti toccati da LbS era assolutamente nuovo, ognuno trovava un qualche precedente o un qualche aggancio in precedenti provvedimenti, ma assolutamente nuovo ne era lo spirito, almeno per quanto riguardava i più immediati decenni trascorsi. Come ho detto, non nuova, anzi antica era e ahimè continua ad essere oggi l'identità di una scuola, meglio: di una cultura scolastica che era ed è rimasta identica a se stessa per un così lungo periodo, salvo scoprirsi sprovvista del sostegno di una società nel frattempo descolarizzata.

Per questo LbS è stata accolta nei modi che sappiamo e che hanno portato, in aree estese del villaggio scolastico, alla sua "dannazione". Personalmente, in sede di bilancio, le riconosco una positiva dose di coraggio. Sarà stato della disperazione ma era pur sempre coraggio. E a chi si riconosce nella geografia dell'apocalisse non posso far altro che esercitare un "monito alle istorie".

In che consiste questo monito? Nel fatto che non ci si può orientare verso orizzonti di riforma scolastica ignorando o addirittura illudendosi di poter andare contro i processi che, investendo i livelli più profondi dell'organizzazione societaria, sono venuti a rimodellare le infrastrutture su cui essa stessa poggia.

Alludo con questo al tema che la prosa ministeriale ha etichettato come “pilastro fondamentale” de LbS, vale a dire il Piano Nazionale Scuola Digitale (qui PNSD). Considerando come sono andate le cose sarebbe il caso di riconoscere che molto probabilmente questo è stato il suo punto di maggiore debolezza. Lo dico partendo da un’esperienza cinquantennale di impegno personale sul versante dell’uso delle tecnologie in ambito formativo (di tutte le tecnologie, però: dal libro alla macchina per insegnare, dalla televisione al pc e alla rete).

Mi spiego. La scuola, per come è stata concepita e per come continua ad essere pensata (anche se non sempre coerentemente attuata), ha un rapporto di inscindibile identificazione con la forma libro: non possiamo girarci attorno, quando parliamo di studio scolastico intendiamo un’attività che viene fatta esclusivamente sul libro o comunque in forma libresca. Vale per la scuola e vale ancor più per quella di oggi (se non altro per ragioni di quantità). Niente impedisce, che un attrezzo digitale possa essere adottato e usato come un libro, simulandone le funzioni, o anche come una lavagna, che alle funzioni del libro subordina buona parte della sua identità; e questo è quanto perlopiù avviene oggi, nelle classi, laddove si è deciso di introdurre il nuovo.

Dunque, nella fase di messa a punto e di lancio delle molte iniziative, alcune lodevoli, del PNSD sarebbe stato necessario far mente locale e prendere atto di quelli che qui ho chiamato aspetti storici e aspetti geografici.

Mettere gli occhi sulla storia, sia quella di lungo periodo sia quella più recente, di tipo cronachistico, avrebbe aiutato a prender coscienza del disagio, per non dire della ripulsa che avrebbe potuto creare il sostenere pomposamente (talora fidando soltanto di parole) la necessità di un cambiamento che, se attuato positivamente, metteva di fatto in discussione un intero assetto di organizzazione del sapere (le discipline e la loro articolazione lineare), del fare (le competenze del leggere, dello scrivere, del far di conto), dell’apprendere e dell’insegnare (questo inteso come fondamentale garanzia di quello), del verificare (la certificazione di prestazioni individuali); per non dire degli interessi che, intaccando di fatto l’egemonia ideologica e materiale del libro, quello stesso cambiamento rischiava di infrangere imbarazzando e scontentando chi fino ad allora aveva garantito (non disinteressatamente) servizi alla scuola, cioè editoria, sindacato, università, senza intaccare il ruolo esclusivo e esclusivizzante del libro, ma anzi confermandolo.

Non solo, sarebbe stato a dir poco prudente tener conto di un nucleo forte di resistenza alla tecnologia profondamente incistato nella cultura nazionale e non ultima in quella scolastica, quella che aveva dato evidente prova di sé, negli anni settanta e ottanta del secolo scorso, con la pressoché universalmente condivisa condanna pedagogica della televisione. Ancora oggi, basta sfogliare quotidiani e periodici nazionali per appurarlo, l’atteggiamento più diffuso tra gli intellettuali coincide con la ferma condanna del potere distrattivo ed evasivo automaticamente

attribuito alla rete. Il fatto che un simile atteggiamento sia concentrato sul fenomeno dei social e trovi una sua profonda ragion d'essere nella guerra all'idea stessa di fake news ne dimostra l'intrinseca fragilità e pericolosità, vuoi perché la rete è ben altro che quella fenomenologia (oggi come oggi funge da fondamento ontologico del reale, lo si voglia o no, lo si sappia o no), vuoi perché così teorizzando e praticando soprattutto il verbo della pericolosità e non elaborando quello dell'opportunità ci si preclude autolesionisticamente la possibilità di contribuire, con la scuola e l'università, ma non solo, ad un rafforzamento dell'identità italiana più riconosciuta e valorizzata fuori dei nostri confini, quella costituita da e su opere che si collocano al di là e al di qua di quella codificazione verbal-scrittoria del reale (arte e musica, per dire; ma pure territorio).

Per concludere. Non credo che sia prossima una revisione dell'impianto culturale e didattico della scuola, esigenza che la rivoluzione digitale pone in termini espliciti. Ma, in attesa che questo impegno venga assunto, non fosse altro coll'andare sulla scia di chi, come i paesi del nord Europa, ha già iniziato a provvedervi, sarebbe utile far tesoro dell'esperienza. Il PNSD è stato ed è un voler spostare un macigno con le pinzette. Fin dal primo tentativo le pinzette si sono rotte e il macigno è restato lì. Lo si sappia, e si abbia il coraggio di mostrare a tutti di saperlo.

Solo così, del tutto onestamente, io credo, potremmo far svolgere una corretta funzione orientativa alla scuola, una scuola finalmente e positivamente 'buona', capace dunque di capire i suoi limiti. Ciò equivarrebbe a dire al giovane: qui a scuola ti diamo strumenti per capire il mondo com'era; facendo tuoi i nostri insegnamenti potrai fattivamente impegnarti (e aiutarci a maturare l'impegno) a capire il mondo per come è e per come verrà.

