

## *Editoriale*

1. La storia della scuola pubblica coincide con quella –tutta contemporanea e tutt’altro che lineare nelle sue fasi di realizzazione– del progetto di garantire a tutti i cittadini l’accesso libero e gratuito all’istruzione. Questo progetto –tanto complesso e ambizioso nelle sue implicazioni e conseguenze, quanto contraddittorio e inestricabilmente connesso ai disagi della civiltà occidentale e alle vicissitudini delle moderne democrazie– ha preso forma in Occidente ed è stato attraversato da tutti i mutamenti politici, socioeconomici e culturali verificatisi, nell’arco di due secoli, in questa parte del mondo. Di conseguenza, ha via via riorientato i suoi scopi originari, da un lato includendo e integrando una moltitudine sempre più ampia e disomogenea di soggetti storicamente discriminati (le donne, i poveri, i migranti, le minoranze religiose, i gruppi etnici), dall’altro allargando a dismisura l’orizzonte dei modelli epistemici e dei *curricula* disciplinari. Durante questo processo, si è articolato, sul suolo europeo e americano, in una pluralità di sperimentazioni e di modelli, molto diversi tra loro e spesso in competizione con sistemi scolastici confessionali e privati, ed è andato estendendosi, lungo le faglie della decolonizzazione e attraverso le frontiere geopolitiche, a tutte le regioni del mondo. I risultati, per quanto aperti e incompleti, sono noti e positivi. Da almeno sessant’anni l’istruzione è formalmente e universalmente riconosciuta tra i diritti fondamentali dell’essere umano, e come tale è stabilmente inscritta nella Carta dei Diritti dell’Infanzia; dagli anni Sessanta a oggi, intere nazioni, tra le quali l’Italia, hanno raggiunto e superato il traguardo delle competenze minime del saper leggere, scrivere e far di conto; dalla fine degli anni

Ottanta il lessico burocratico e il modello militare dell'istruzione, sistema designato a forgiare un esercito di cittadini conformi e disciplinati, risulta definitivamente sostituito da una pluralità di nuovi linguaggi metodologici e disciplinari, modelli educativi e obiettivi di apprendimento, elaborati nel contesto postindustriale e multietnico delle società contemporanee, e funzionali alla formazione di cittadini attivi, ovvero all'acquisizione, assieme alle conoscenze specifiche e disciplinari, di competenze indispensabili a orientarsi nelle rispettive società e a interagire con la complessità del mondo globalizzato.

Che il progetto si sia modificato in itinere, adattandosi ai cambiamenti e affrontando ostacoli e resistenze, non è sorprendente: quel che sconcerta è la rapidità con la quale sembra essere arrivato, se non al capolinea, senz'altro ad uno snodo drammaticamente decisivo. Nel breve giro di un decennio, e a partire dall'area angloamericana, il lessico contabilistico dei costi e dei ricavi si è insinuato nella percezione collettiva dei sistemi scolastici finanziati dallo Stato, e si è di fatto sovrapposto a quello degli investimenti e dei benefici, dapprima enfatizzando l'inefficienza della scuola pubblica, sulla scorta dei deludenti risultati dei test nazionali di rilevamento dei livelli di apprendimento raggiunti dalla popolazione scolastica, e riconducendo poi il dibattito sulle inefficienze e sui costi della scuola al tema unico dei dolorosi ma necessari tagli di spesa. Dal 2008 a oggi – da quando cioè sono stati introdotti nella scuola primaria e secondaria i test di rilevamento dei livelli di apprendimento – anche l'Italia sembra essere ormai predisposta, o rassegnata, ad accogliere la logica conseguenza del teorema secondo il quale, data la premessa del costo esorbitante e dell'inefficienza manifesta della scuola pubblica, cui si affianca la rilevazione della endemica sovrabbondanza e parassitaria improduttività dei docenti oltre alla scarsa propensione della gioventù italiana per lo studio e per i lavori di fatica, altro non resta da fare che tagliare il ramo improduttivo e lasciar fare al mercato. Ma come siamo arrivati a questo punto? E, più precisamente, per quali ragioni ha attecchito anche in Italia il germe del *Global Education Reform Movement*?

2. Mai come nell'ultimo decennio la scuola pubblica e (in Italia va specificato) statale è stata nell'occhio del ciclone. Dal 1999 è oggetto – e bersaglio – di riforme *top-down* che si accavallano e contraddicono in un vortice di espansioni e compressioni spasmodiche di spesa; dal 2008 è assediata da un esercito di cifre, tra statistiche, rilevazioni e misurazioni, nazionali e internazionali, che, mentre ne illuminano i costi, l'inefficienza e l'inefficacia, ne lasciano scivolare

nell'ombra i punti di forza e di eccellenza, il paziente lavoro educativo e l'insostituibile funzione di integrazione; e per anni è stata travolta e sommersa da una profluvie di parole e immagini che –tra cronache scandalistiche e scandalizzate, chiacchiere disinformate nei salotti mediatici e melense *fiction* televisive– raramente sono riuscite a oltrepassare la soglia della caricatura, del lamento e dell'apologia.

La scuola pubblica non è forse mai apparsa come nell'ultimo decennio tanto obsoleta, fatiscante, improduttiva, irrimediabile e, soprattutto, indifendibile, sia agli occhi di un'opinione pubblica che, senza rilevare la contraddizione, sembra averla data per scontata almeno quanto ne ha tollerato, e talvolta auspicato, lo smantellamento, sia allo sguardo della classe politica che, indipendentemente dagli orientamenti, ha assunto e continua a condividere, quale punto di partenza, le risultanze implacabilmente negative della comparazione con i sistemi scolastici dei Paesi OCSE, concentrandosi soltanto sul rapporto tra costi e rendimenti, e non su quello tra politiche di investimento e benefici di medio e lungo termine. Ciò nonostante, e proprio come accade nell'occhio del ciclone, il mondo della scuola è apparso –fatta molteplici e disseminata eccezione per singole voci e gruppi circoscritti– complessivamente immobile, isolato e silenzioso: quasi avesse rinunciato a obiettare, e prima ancora a riflettere, impegnato com'era ed è a sopravvivere –oltre che agli urti provocati dagli arieti delle riforme, dei media, di Facebook e degli avvocati– ai mutamenti sociali, economici e culturali che da almeno vent'anni investono e sconvolgono il mondo globalizzato.

*Immobile*, nonostante le rivoluzioni culturali e le sperimentazioni democratiche che l'hanno attraversato, forse perché geneticamente incline a pensarsi estraneo, quando non ostile, a quel che accade nel mondo esterno, forse perché propenso a riprodursi piuttosto che a riprogettarsi, a ripetere risposte collaudate e rassicuranti anziché ad esplorare le terre incognite di nuove domande e nuovi stili cognitivi; *isolato*, forse perché geneticamente predisposto a sigillare e a proteggere spazi, tempi e riti di trasmissione e riproduzione socioculturale; *silenzioso*, perché, come ben sa chi vi lavora, nonostante fra le sue mura non si faccia altro che parlare di quel che vi accade, è un mondo che parla poco di sé *extra moenia*, e quando lo fa è a disagio, come se raccontarsi fosse imbarazzante, futile dialogare, rischioso informare o, peggio ancora, assumersi la responsabilità di spiegare.

A lungo, in effetti, la scuola pubblica italiana –per lo meno quella custodita dall'intramontabile stirpe delle vestali della classe media– ha preferito non vedere, non ascoltare, non dire e non sapere, a tutt'oggi lontana dal superare le sue resistenze e reticenze; e non è

certo un caso se la comunicazione tra la scuola e il mondo esterno si è fatta in questi anni, da cattiva, incattivita: ne sono stati sintomi lo scarso rigore e la virulenza scandalistica dell'informazione, la messa in rete di immagini filmate nelle classi che, se da un lato documentano il degrado degli ambienti e delle relazioni, dall'altro sono sempre più spesso incorniciate dalla gogna virtuale di commenti denigratori e infamanti; o, ancora, l'inarrestabile proliferazione di ricorsi ai TAR e di azioni legali intraprese contro docenti e dirigenti.

Sintomi, questi, complementari alla perdita di autorevolezza e di rispetto sociale lamentata da un corpo docente non solo invecchiato, nella sua componente stabile, e altrimenti largamente precarizzato, ma anche diversificato per provenienza geografica e sociale, per formazione, per modalità di ingresso e apprendistato, nonché per visioni e interpretazioni di ciò che la scuola è o dovrebbe essere. Accade che, per casuale ricombinazione e annuale coesistenza di individui e generazioni diversamente formati e orientati, finiscano per convivere e confliggere, all'interno dello stesso *team*, e accanto a un quieto o logorato lasciar vivere, da un lato l'idea che la scuola debba essere luogo di severe selezioni e di promozione dei meritevoli, dall'altro che essa sia strumento elettivo di integrazione, luogo di formazione aperto a tutti, secondo capacità, e, soprattutto, di formazione dei futuri cittadini. Accade altresì che l'una e l'altra idea naufraghino sulle rive inospitali della realtà. Naufragano perché il paradigma della scuola-azienda, penetrato in larga parte del senso comune, si è innestato sulla percezione della scuola come *nursery*, prolungamento e sempre più spesso surrogato della famiglia, e rideclinato nella scuola-centro commerciale, luogo di offerte formative e di intrattenimento riservati a utenti-clienti che pagano e pretendono – e in questi anni hanno preteso valutazioni più gratificanti e promozioni certe, o classi socialmente e etnicamente selezionate, nonché rispetto di determinati principi e valori a discapito di quelli altrui. Naufragano perché la razionalizzazione delle spese, ovvero la politica dei tagli che da cinque anni investe puntualmente il comparto scuola e sistematicamente gli enti locali, di fatto continua a cancellare classi, cattedre e servizi, moltiplica il numero di studenti per classe (la media nazionale di 21 è solo teorica) e prevede l'estensione dell'orario di lavoro svolto in classe dai docenti (non, come si continua a credere, dell'orario di lavoro *tout court*) dalle 18 alle 24 ore settimanali, dopo aver largamente attinto a un mobile esercito di precari usa-e-getta, creatosi non per indegnità degli stessi, ma come conseguenza di più di un decennio di assenza e attesa di concorsi. Naufragano soprattutto perché la scuola pubblica statale, mentre è

in prima linea rispetto ai mutamenti in corso nella società, e dunque intercetta in largo anticipo e senza risorse i disagi che quei mutamenti innescano e moltiplicano, è altresì l'ultima linea di resistenza e la prima vittima dello sgretolamento delle certezze che saldavano formazione, titolo, lavoro e mobilità sociale.

Come parlare credibilmente di impegno e di investimento nell'impresa educativa che idealmente dovrebbe accomunare docenti, studenti, famiglie e società, se, ormai in tutto il mondo occidentale, i mezzi risultano scollegati dai fini che li hanno in passato resi efficaci? E come si poteva parlare, in Italia, di dovere e di serietà all'interno della scuola, mentre nel mondo esterno si assegnava valore di mercato ai corpi usa-e-getta, si promuovevano non più soltanto i mediocri ubbidienti, ma anche gli spudoratamente immeritevoli, si costringevano alle umiliazioni della flessibilità diplomati e laureati, e all'esilio gli eccellenti?

L'apatia, la noia, il fastidio e l'aggressività che molti ragazzi esibiscono ormai apertamente, e da almeno un decennio, nelle classi sono forse il sintomo, come vogliono talune interpretazioni, della rivoluzione tecnologica che ha travolto e consegnato all'obsolescenza gli stili cognitivi del cinquantennio precedente, o forse, come asseriscono molti psicologi e sociologi, dell'inarrestabile degrado socio-culturale della nostra società, innescato dalla scomparsa del totem paterno, normativo e disciplinante, sia dalle famiglie che nelle scuole, in sua assenza mal amministrata da un indifferenziato, stremato e lamentoso coro di madri; ma sono altresì la cartina tornasole di una società sclerotizzata e regredita di adulti, e di un'economia che per molti giovani ha prodotto solo binari morti e vite di scarto, non più in itinere, ma fin dalla nascita. La crescita inarrestabile degli indici di dispersione, dell'abbandono scolastico e della disoccupazione giovanile è un campanello di allarme che rimane da anni inascoltato, almeno quanto le domande che gli studenti e le studentesse più consapevoli da anni rivolgono a docenti e genitori: se per avere un lavoro non bastano nemmeno 16 anni di studio, quanti ne sono necessari a percorrere l'intero iter di formazione dalla primaria all'università, perché siamo qui, a che cosa ci serve studiare e che cosa faremo di tutto questo sapere?

Formulare una risposta plausibile a queste domande non è un problema tecnico –perché non si risolve incrementando o togliendo le risorse, assumendo o tagliando personale, sovradimensionando o semplificando i programmi, bocciando o promuovendo di più, disseminando lavagne interattive multimediali che pochi sono disposti a imparare a usare, o fingendo di saper certificare competenze, op-

pure, *last but not least*, auspicando un'espulsione di massa dalle scuole al grido di "andate a lavorare!" – ma è questione politica: ovvero di progettualità e di uso delle risorse in un momento di acutissima crisi sociale, economica e politica. Se mai, come in questo periodo, la scuola pubblica è apparsa così obsoleta, fatiscente, improduttiva, irrimediabile e indifendibile, mai è stato, altresì, così chiaro che in gioco non è tanto la questione di ridurre i costi e incrementarne la produttività – perché la scuola pubblica non è mai stata né mai sarà un'azienda, trattandosi di un investimento a lungo termine i cui oneri non possono che ricadere sulla collettività dei cittadini almeno quanto i benefici –, bensì il destino del diritto all'istruzione, e del profondo legame che lo intreccia a quello della democrazia, nel nostro paese: un paese socialmente e politicamente frammentato, demograficamente invecchiato, esposto alla dealfabetizzazione, affetto da endemica assenza di offerta formativa per gli adulti, nonché caratterizzato dall'unico, triste primato dell'esportazione di giovani di eccellente formazione. Giovani che la scuola pubblica ha ben formato, a nostre spese e a beneficio di altre società – e ai quali dobbiamo molte spiegazioni e infinite scuse.

3. In gioco, dunque, come risulta evidente già in molti Paesi, e com'è prevedibile che risulterà presto evidente anche nel nostro, è molto più di un capitolo di spesa nel bilancio statale, del variamente distorto e interpretato rapporto tra costi e ricavi, o delle eccedenze e inefficienze dei docenti. Il progetto, evocato in apertura, ha richiesto almeno due secoli e ingenti risorse, non solo finanziarie, per essere realizzato, e a giudicare dai dati comparativi pubblicati dall'OECD (*Organization for Economic Co-operation and Development*) nel rapporto *Education at a Glance 2011 OECD Indicators* <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>) ha funzionato, nel medio e lungo termine, e pressoché ovunque: e ha funzionato, vale la pena di evidenziarlo, in entrambe le direzioni, come dimostrano, da un lato, la correlazione tra investimento economico, l'estensione del diritto allo studio e la qualità della formazione, e, dall'altro, il ruolo centrale che l'educazione ha nello sviluppo economico dei Paesi. Dunque, proprio per il tempo e le risorse che ha richiesto per realizzarsi, e per i benefici che ne sono risultati, mai come oggi appare chiaro che, una volta smantellato o crollato, il sistema scolastico pubblico non potrà essere sostituito da quello privato, né, va da sé, rapidamente ricostruito, senza costi incalcolabili per le società e le economie. E forse oggi inizia a farsi strada il sospetto che la politica dei tagli e la spinta alla privatizzazione, anziché promuovere l'eccellenza e

stimolare lo sviluppo attraverso la competizione, siano spie di una recessione economica guidata, nonché di una drammatica perché irreversibile erosione dei diritti di cittadinanza, ovvero dei presupposti della democrazia stessa, così come l'abbiamo finora conosciuta. E dunque mai come in questo tempo è urgente non solo mantenere in vita, ma soprattutto ampliare e riorientare il dibattito, tenendo conto di almeno due fattori che fin qui sono stati, quando non ignorati, senz'altro opacizzati e mistificati.

Il primo è che esistono più modelli che lo studio comparativo dei sistemi scolastici consente di valutare in relazione all'uso delle risorse, all'organizzazione del lavoro e ai livelli di apprendimento conseguiti. Accanto a quello che Pasi Sahlberg, autore del libro *Finnish Lessons. What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* (Teachers College Press 2011) e figura di riferimento per le agenzie educative e le associazioni degli insegnanti in tutto il mondo, riconduce, con eloquente acronimo, al GERM –ovvero al *Global Education Reform Movement* che, a partire dagli anni Novanta e dall'area angloamericana, sta diffondendo nel mondo occidentale il modello di valutazione dei livelli di apprendimento degli studenti, della professionalità degli insegnanti e dell'efficienza delle scuole, vincolando ai risultati raggiunti l'erogazione o il taglio dei finanziamenti– ne esiste un altro, almeno a giudicare dalle caratteristiche e dai risultati conseguiti, meno punitivo e più efficace, quello finlandese. Là dove *accountability, competition e choice*, rendiconto, competizione economica e scelta, sono le parole-chiave di una politica orientata a ottenere il massimo dei risultati con il minimo di investimento pubblico, il modello finlandese si fonda, in controtendenza, sui principi di *equity, creativity, cooperation e prosperity*, equità, creatività, cooperazione e benessere, e si distingue per il massiccio investimento pubblico nella formazione e nell'aggiornamento degli insegnanti. In Finlandia gli edifici scolastici sono moderni e attrezzati; le classi non superano i 19 studenti e comprendono quelli che in altri sistemi sono definiti studenti stranieri, disabili, affetti da disturbi specifici e non specifici di apprendimento, a rischio dispersione e abbandono; gli intervalli sono di 15 minuti al termine di ogni lezione e l'orario scolastico prevede meno ore curriculari rispetto a quello italiano; gli studenti non sono sottoposti a test, verifiche o esami fino al completamento dei primi nove anni di studio, gli insegnanti non preparano gli studenti a sostenere alcun tipo di verifica, ma sono preparati a lavorare in équipe e a insegnare a qualsiasi tipo di studente; i docenti non sono obbligati a seguire nessun programma ministeriale, e non sono sottoposti ad alcuna valutazione, ma la qualità formativa è la

stessa in ogni scuola e i risultati conseguiti nei test internazionali OCSE-PISA (*Programme for International Student Assessment*, [www.oecd.org/pisa/](http://www.oecd.org/pisa/)), ai quali sono sottoposti tutti gli studenti, sono egualmente, da dieci anni, eccellenti. Il futuro potrebbe essere rappresentato dal modello finlandese, come dimostra la crescente attenzione che centri di ricerca e educatori di tutto il mondo gli stanno rivolgendo; l'Italia invece, e una volta di più, guarda al passato, collocandosi sulla scia di quello angloamericano che, va evidenziato, non è più congruente né più affine al nostro rispetto a quello finlandese.

Il secondo fattore, non meno cruciale del primo e ad esso correlabile, è la crisi dei modelli e delle pratiche di trasmissione dei saperi nello snodo degli anni Novanta, sullo sfondo della svalutazione dei titoli, della precarizzazione del lavoro, del blocco della mobilità sociale e, più in generale, della crisi dei diritti civili e della democrazia nel mondo globalizzato e nelle società fluide.

Se è lecito e utile interrogarsi sulle cause della crisi che sta svuotando di significato e scopo le agenzie educative occidentali, e su come salvarle per o dal mercato, ancora più urgente sarebbe interrogarsi, oggi, oltre che sul significato di parole come “merito” ed “eccellenza” in relazione a “sviluppo” e “competizione” economica, anche sulla parola “eguaglianza” e sulla tenuta, in tempi di recessione, delle democrazie. I dati comparativi pubblicati dall'OECD dimostrano che vi è una inequivocabile e storica correlazione tra sviluppo economico e investimento nell'educazione: come immaginare la sopravvivenza della democrazia prescindendo dall'esistenza e dal funzionamento della scuola pubblica? Come può la scuola pubblica sopravvivere se non mette al centro il progetto di formare i futuri cittadini di società civili, democratiche e pluralistiche? Se l'apprendimento in un contesto sociale e socievole, tra persone fisicamente presenti nello stesso spazio, è destinato ad essere soppiantato dalla *e-education* e travolto dal *Global Education Reform Movement*, se le uniche conoscenze e competenze che servono agli esseri umani oggi sono quelle strettamente funzionali alla cruda competizione e al mero profitto, dove e come impareremo a imparare e a collaborare?

Pur consapevoli dei limiti posti dalla straordinaria complessità degli eventi e dei processi in corso, sullo sfondo delle questioni fin qui delineate e delle domande che restano aperte, con questo numero ci siamo impegnate a offrire e condividere qualche strumento in più di riflessione e di azione alle nostre lettrici e ai nostri lettori: nella speranza che la prossima rilevazione OECD non registri, nello scenario della recessione e del disordine politico, lo sprofondamento del sistema scolastico italiano agli ultimi posti di tutte le tabelle –non



tanto a causa dei risultati conseguiti dagli studenti, quanto, come già è avvenuto dal 2000 al 2008, per l'esponenziale decremento della spesa destinata al sistema scolastico e alla formazione.

Come è prassi consueta per la nostra rivista, il paesaggio del presente, e dei suoi eventi, viene assunto e osservato nella sua veste di punto d'arrivo di processi che oggi, più che mai, è di vitale importanza conoscere, comprendere e confrontare. Da qui la ricognizione della storia della scuola pubblica in Italia, attraverso le riforme dall'alto e le pratiche dal basso che l'hanno via via modellata; da qui il confronto con la storia, e dunque con alcuni modelli, di scuola pubblica in altri Paesi. È ciò che viene proposto nella sezione "Presente", in cui alcuni saggi guardano ai fenomeni relativi alla scuola attuale e alla sua storia recente in una prospettiva attenta alla componente femminile del corpo docente e che, in questa chiave e per la prima volta, esplora le implicazioni e le conseguenze sistemiche di quel fenomeno specificamente italiano che è la femminilizzazione della scuola.

Sempre interessate ad una diacronia che non si configura come attualizzazione della tematica in oggetto, ma come scavo intorno alle fratture, alle permanenze, alle contraddizioni che percorrono nel tempo le società, abbiamo ospitato nella sezione "Passato" contributi specificamente rivolti a mettere a fuoco modelli e pratiche di trasmissione di conoscenze di cui sono state protagoniste le donne: una presenza che scorre da un'epoca all'altra, assumendo i contorni sfumati di una tradizione mitica arcaica, che s'ingrotta e viene emarginata in una visione del sapere che privilegia la parola maschile, che riemerge al servizio di identità e di politiche destinate a delineare la fisionomia di una comunità o di uno Stato e delle loro nuove generazioni.

