

***LETTERA AD UN  
MINISTRO DELLA  
PUBBLICA ISTRUZIONE.  
7 CRITICHE,  
PEDAGOGICAMENTE  
FONDATE, ALLA RIFORMA  
DELLA SCUOLA PRIMARIA  
(LEGGE 169/2008)***

# Parte 1

## ***RAPPORTO SCUOLA-SOCIETA'***

Manuela Fabbri, Dario Tuorto, Stefania Lovece, Marta Ilardo, Magda Mazzagreci, Clarissa Brigidi, Silvia Demozzi<sup>1</sup>

E di colpo mi sono raffigurato la vita secondo Nonna Marketing: un gigantesco centro commerciale, senza pareti, senza limiti, senza frontiere e senza altro scopo all'infuori del consumo! E la scuola ideale secondo la Nonna: un serbatoio di potenziali consumatori sempre più avidi! E la missione degli insegnanti: preparare gli studenti a spingere eternamente il carrello nell'ipermercato della vita! Finiamola di tenerli lontani dalla società dei consumi! scandiva la Nonna, devono uscire "informati" dal ghetto scolastico! Il ghetto scolastico, così la Nonnina chiamava la Scuola! E l'istruzione si riduceva all'informazione!<sup>2</sup>

Con questo contributo il gruppo di studio su *Scuola e società* si propone di sviluppare alcune riflessioni in merito all'impatto sociale della riforma Gelmini, ai diversi effetti negativi che i recenti interventi del governo in materia di istruzione rischiano di produrre nel breve ma soprattutto nel lungo periodo, condizionando in modo radicale le opportunità di scelta delle famiglie, i modelli educativi, la qualità del servizio pubblico.

Nell'analizzare le implicazioni sociali della riforma abbiamo evidenziato quelle che, a nostro avviso, emergono come contraddizioni palesi, veri e propri effetti perversi che rendono le politiche

---

<sup>1</sup> Manuela Fabbri e Dario Tuorto sono ricercatori presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Stefania Lovece è Dottore di Ricerca in Pedagogia e Docente a contratto presso l'Università di Bologna, Marta Ilardo, Magda Mazzagreci, Clarissa Brigidi sono studentesse della Facoltà di Scienze della Formazione, Silvia Demozzi è dottoranda di Ricerca in Pedagogia.

<sup>2</sup> D. Pennac, *Diario di scuola* (2007), trad. it. Di Yasmina Melaouah, Milano, Feltrinelli, 2008, p. 188

governative ideologiche, incongruenti rispetto agli obiettivi che si pongono, inadeguate a fronteggiare le sfide importanti della scuola e della società dei nostri giorni.

### ***1. Il mito della scuola-mercato. La privatizzazione contro l'inclusione***

Il tentativo del governo di riformare il sistema scolastico italiano si iscrive all'interno di un processo più ampio di trasformazione del modello di *governance* dell'istruzione. Va quindi compreso assumendo come riferimento i cambiamenti globali intervenuti nel rapporto tra istruzione, società, economia e politica. Quali sono i modelli teorici-ideologici che muovono le scelte del governo? Quali le trasformazioni che intende perseguire?

La letteratura in materia<sup>3</sup> ci mostra come negli ultimi anni abbia acquistato importanza, a livello internazionale, un progetto di ristrutturazione del sistema scolastico organizzato attorno a due elementi chiave: la decentralizzazione e la privatizzazione. Questo approccio neoliberista nel campo dell'istruzione, figlio delle riforme reaganiane/thatcheriane degli anni '80 e sostenuto oggi dalle correnti della nuova destra (anche religiosa), è ampiamente presente nel dibattito politico e culturale del nostro paese e supporta il tentativo dell'attuale governo di smantellare la scuola pubblica.

Ma andiamo a vedere in concreto come si articola questo progetto. L'assunto di fondo si basa sull'idea che, nel campo dei beni pubblici, l'intervento dello stato sia sempre (quasi sempre) negativo e crei in generale più danni che benefici rispetto all'azione del libero mercato, l'unica in grado di ridurre gli sprechi ed eliminare le posizioni di monopolio delle lobby e dei gruppi di interesse. In particolare nel campo dell'istruzione, secondo le teorie neoliberiste, il governo dovrebbe intervenire direttamente a favore della domanda, assegnando ai genitori dei buoni scuola (o *vouchers*) da poter spendere negli istituti scolastici ritenuti migliori. La presenza del mercato al posto dello stato consentirebbe di innescare un meccanismo di pura competizione tra le scuole che, per migliorare i servizi offerti ed evitare quindi di essere penalizzate, tenderebbero ad attirare gli insegnanti più validi, supportate nella gestione delle spese dalle famiglie (i consumatori). E proprio la difesa degli interessi privati e l'ampliamento delle scelte private in campo educativo diventano l'elemento centrale attorno a cui ruota il progetto di riforma della scuola<sup>4</sup>.

E' bene soffermarsi su questo aspetto, essendo il meccanismo dei buoni scuola una delle più importanti e controverse soluzioni proposte dalle teorie neoliberiste. Come strumento di politica scolastica, i *vouchers* possono favorire l'inclusione e la coesione sociale se utilizzati esplicitamente, all'interno di modello di finanziamento prevalentemente pubblico all'istruzione, per compensare situazioni di svantaggio (in questo caso le famiglie meno abbienti ricevono un supporto per sostenere i figli a scuola e affrontare le diverse scelte di istruzione). Ma, più in generale, le ricerche internazionali ci dicono che, laddove sono stati adottati, ha prevalso un disegno prettamente mercantile. Il buono scuola diventa, in sostanza, uno degli strumenti che accompagnano il progressivo disimpegno dello stato in termini di finanziamento diretto e gestione delle scuole. In un contesto di concorrenza pura, dove le scuole sono libere di stabilire, ad esempio, tipologie contrattuali e livelli di retribuzione degli insegnanti (basate ad esempio su prestazioni individualizzate e minaccia di licenziamento) e dove lo stato è presente esclusivamente come erogatore di risorse economiche alle famiglie delegando autorità e responsabilità finanziaria alle regioni, ai comuni, ai singoli istituti, una politica orientata verso i buoni scuola dovrebbe produrre una massimizzazione dei benefici per tutti gli attori in campo: migliore istruzione per gli studenti e

---

<sup>3</sup> Un'efficace sintesi si ritrova nel testo di Antonio Cobalti, *Globalizzazione e istruzione*, Il Mulino, 2008.

<sup>4</sup> Va ricordato che il meccanismo dei *vouchers*, già largamente diffuso nel contesto italiano, è solo una delle forme di privatizzazione. In altri contesti, quale ad esempio quello statunitense, sul mercato dell'istruzione troviamo ormai da diversi anni anche forme di *home schooling* (istruzione compiuta all'interno del contesto familiare) o di *charter schools* (scuole sotto contratto, formate da organizzazioni no-profit, associazioni di quartiere, insegnanti, ma anche Chiese o imprese commerciali, finanziate con fondi pubblici ma di fatto né dirette né controllate dalle autorità che le sovvenzionano).

innalzamento generale dello standard qualitativo, maggiore scelta anche culturale per le famiglie, profitti elevati per le scuole più capaci, contenimento della spesa pubblica per lo stato. Ma avviene effettivamente questo? E' questa l'evoluzione che ci si può attendere nel caso italiano?

Se si considera come obiettivo da conseguire l'allargamento delle opportunità educative per tutti, la maggior parte degli studi italiani e internazionali sull'argomento sono sostanzialmente concordi nel rilevare come gli approcci basati sulla privatizzazione tendono ad amplificare più che ridurre le disuguaglianze sociali<sup>5</sup>. La scelta di indirizzare le famiglie verso scuole private (o verso soluzioni private di istruzione) ha comportato di fatto vantaggi soprattutto per i ceti più abbienti che continuano ad essere nettamente sovra-rappresentati tra quelli che finiscono per scegliere questa opzione. Inoltre, non va sottovalutato il fatto che la sempre più accentuata autonomia delle scuole private pone seri problemi di controllo sul rischio di pratiche discriminatorie verso studenti problematici o con esigenze particolari. Insomma, l'introduzione di più mercato non è di per sé garanzia di maggiore equità sociale perché potrebbe produrre un meccanismo di auto-selezione dell'utenza. Ma anche rispetto alla qualità (degli studi, dei programmi, delle prestazioni) siamo sicuri che queste scuole siano più produttive e in ragione di ciò vengano scelte dalle famiglie? E' facile constatare come l'area dell'istruzione privata, da sempre presente nel nostro paese, occupi una posizione tutto sommato marginale e, se si escludono alcune eccezioni, non offre il livello di servizi e di garanzie che si ritrovano invece nella media delle scuole pubbliche.

A questo punto c'è da chiedersi se le decisioni dei genitori siano realmente mosse dal criterio mercantile dell'efficientismo e del merito o se, invece di premiare la scuola migliore, scelgano più semplicemente quella che reputano "adatta" ad educare i propri figli. Come è stato acutamente osservato, più che al Fascismo la riforma proposta dal governo vorrebbe far tornare gli orologi indietro all'Ottocento, quando i padri di famiglia avvertivano il disagio per la pluralità di orientamenti culturale tra gli insegnanti dei licei governativi rispetto al monolitismo confessionale di quelli religiosi-cattolici, quando segnalavano il rischio di eccessivo affaticamento dell'alunno, esposto a stimoli cognitivi troppo pressanti per le ristrette esigenze dell'angusta borghesia italiana.<sup>6</sup> Non c'è quindi da sorprendersi se la scuola privata immaginata e sponsorizzata dal governo finisca per assolvere ancora essenzialmente alla tradizionale funzione di parcheggio o scuola di recupero per i figli dei ceti più abbienti che intendono evitare un corso di studi pubblico e controllato. Ma allora perché imporre a tutti il maestro unico? Perché finanziare con soldi pubblici un bisogno particolare?

## **2. La scuola delle tre "I" mancate. Dalla conoscenza all'omologazione.**

L'affermazione del concetto di *società della conoscenza* in Europa è testimoniato da una serie di documenti (Libri Bianchi, trattati, progetti, piani d'azione, ecc.) che si fondano tutti sull'importanza che la conoscenza assume nella società contemporanea come elemento su cui basare sistemi economici, orientamenti e decisioni politiche e soprattutto i sistemi educativi e formativi chiamati a fare dell'Unione «l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica nel mondo»<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup> Si veda, tra gli altri, due articoli comparsi su riviste internazionali: 1) H. Levine (1998), *Educational vouchers: Effectiveness, choice, and costs*, "Journal of policy analysis and management", 17, 3 pp. 373-392; 2) H. Ladd (2002), *School vouchers: a critical view*, Journal of Economic Perspectives, 16, 4, pp. 3-24. E ancora, il dibattito sul sito <http://www.lavoce.info> (interventi di Daniele Checchi e Tullio Jappelli).

<sup>6</sup> Salvatore Cingari, *Più che al fascismo sulla scuola il governo torna all'Ottocento*, Il Manifesto, 8 novembre 2008.

<sup>7</sup> Consiglio Europeo di Lisbona 23 e 24 marzo 2000 - Conclusioni Della Presidenza, disponibili on line: [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_it.htm#1](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm#1). In seguito a tale consiglio si parla della "strategia di Lisbona" per riferirsi alla strategia globale proposta per raggiungere gli obiettivi del programma europeo per l'affermazione della società europea della conoscenza.

Gli elementi maggiormente chiamati in causa nel processo di affermazione di una società europea basata sulla conoscenza sono: l'apprendimento, lifelong e lifewide<sup>8</sup>, di competenze strategiche che permettano ai cittadini della società della conoscenza di affrontare i repentini e continui cambiamenti (che si riscontrano nella vita personale e lavorativa, nelle organizzazioni, nelle istituzioni e nei processi socio-economici), tra cui la più importante sembra essere la meta-cognizione, l'imparare a imparare; il continuo sviluppo e la rapida diffusione in scala globale delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) che influenza, da un lato, e rende possibile, dall'altro, fenomeni socio-economici (per es. la globalizzazione) legati all'attivazione di relazioni, di comunicazioni e di scambi non più condizionati dai fattori spazio e tempo, ma anche la costruzione di sempre nuova conoscenza; l'affermazione di "nuova cittadinanza" grazie alla quale l'individuo diventa *attore* consapevole e partecipe dello sviluppo e del cambiamento e, soprattutto, della costruzione e della diffusione della conoscenza, nuovo bene immateriale a integrazione o sostituzione di quello materiale.

Per fare in modo che il "passaggio" della società contemporanea alla società dell'informazione e della conoscenza diventi un elemento in grado di condurre la comunità europea a un migliore e più democratico sviluppo economico, politico, sociale, l'Unione suggerisce più volte che è necessario che, in questo processo, si attivino non solo singoli cittadini e istituzioni, ma anche l'intera comunità. Anche le decisioni riguardanti le destinazioni dei Fondi Strutturali hanno visto, nel tempo, un incremento progressivo degli investimenti nei sistemi e negli interventi di istruzione e di formazione, a testimonianza della maggiore attenzione rivolta a questo settore. Viene spesso ricordato che un ruolo importante giocano le trasformazioni del sistema economico indotte dalle nuove tecnologie che devono essere utilizzate non solo per il raggiungimento degli obiettivi dello sviluppo economico e politico, ma anche per promuovere una maggiore equità e giustizia sociale e una migliore democrazia a livello locale e internazionale. Si afferma sempre più la prospettiva di uno sviluppo sostenibile finalizzato alla soddisfazione dei bisogni individuali e a valorizzare le competenze e il lavoro di uomini e donne come "parte integrante" del sistema economico e sociale. I documenti dell'UE invitano tutti gli "attori" che operano nella comunità civile a partecipare attivamente all'azione di sviluppo della comunità: il governo, le istituzioni decentrate, le imprese, i sindacati, il sistema bancario e finanziario, i professionisti, il sistema educativo, formativo e della ricerca e le libere associazioni dei cittadini.

In realtà, ciò che segue a Lisbona in materia di politiche dell'istruzione e della formazione, è un avanzamento "a piccoli passi", fatto di innumerevoli norme tecniche che spesso risultano inutilizzabili sul piano pratico. Sul piano delle politiche dell'educazione e della ricerca i documenti europei del dopo-Lisbona<sup>9</sup> denunciano una certa preoccupazione per il futuro del modello di sviluppo per la costruzione di una società europea della conoscenza e testimoniano lo sforzo diffuso di rilanciarne il progetto educativo e formativo nella consapevolezza del duplice ruolo, sociale ed economico, che i sistemi educativi hanno in questo processo. Da qui un rilancio delle riforme e delle linee d'azione da perseguire, tra cui spiccano quelle di una politica europea per l'apprendimento continuo, per la ricerca e per l'innovazione. Punto di partenza in questa direzione è un progressivo aumento degli investimenti in questi settori e la creazione di spazi unici europei per coordinare le azioni rivolte a integrare le politiche e assicurare il raggiungimento di alti livelli di istruzione, formazione, competenze per un sicuro sviluppo economico, tecnologico, sociale, culturale europeo<sup>10</sup>.

Da un punto di vista più strettamente pedagogico, i documenti dell'UE, in particolare, hanno denunciato il rischio derivante dal neoanalfabetismo e dall'illetteratismo (perdita di competenze

---

<sup>8</sup> Vale a dire l'apprendimento che si estende per tutto l'arco della vita e che abbraccia tutti gli aspetti della vita (che si realizza, cioè, anche al di fuori dei recinti formali dell'educazione e della formazione).

<sup>9</sup> Cfr Comunicazioni della Commissione delle Comunità Europee: rapporti, proposte, relazioni degli anni 2001-2007.

(Visionabili nel portale dell'Unione Europea: [http://europa.eu/index\\_it.htm](http://europa.eu/index_it.htm))

<sup>10</sup> A. Pavan, *Nelle società della conoscenza. Il progetto politico dell'apprendimento continuo*, Armando Editore, Roma, 2008.

dopo qualche anno dall'uscita dalla scuola) che si diffonde nella società contemporanea. Hanno evidenziato, in particolare, che ciò è legato al fatto che la scuola è diventata una sorta di macchina del vuoto, improduttiva. Le conoscenze scolastiche, nel morire rapidamente, cancellano la possibilità di una loro continuità longitudinale: la scuola spaccia competenze di breve durata da consumare rapidamente. Tra le principali cause vi è l'idea di una scuola-fabbrica di apprendimenti nozionistici, di solitudine e incomunicabilità in classe, di separazione dal proprio ambiente di vita. Si denuncia in tutti i casi la necessità di riformare i sistemi scolastici e formativi in ambito europeo ma, abbiamo detto, non si indicano le strategie curriculari e didattiche da adottare per fare in modo che non si perda nel tempo il bagaglio appreso. Sul *come*, quindi, l'Unione lascia all'autonomia e alla responsabilità dei singoli stati tanto l'assetto istituzionale (modello di riforma) quanto l'assetto formativo e didattico (modello di scuola). L'appello e l'auspicio sono per un rapido intervento e cambiamento al fine di arginare la deriva neoanalfabetica che minaccia i servizi formativi e scolastici<sup>11</sup>.

Le riflessioni pedagogico-didattiche sul modello di scuola da promuovere per fare dell'educazione e dell'istruzione validi strumenti per formare il nuovo cittadino della società della conoscenza, suggeriscono di pensare a una scuola che si proponga come luogo in cui si possano sia sviluppare le competenze strategiche richieste dalla società dell'informazione, delle tecnologie, della meta-cognizione e del continuo cambiamento, sia stimolare apprendimento e socializzazione<sup>12</sup> aperti all'ambiente e all'esperienza.

Viene, pertanto, naturale chiedersi: può la scuola "imposta" dalla riforma "Tremonti-Gelmini" condurre alla formazione e all'educazione di queste nuove cittadinanze, identità, culture? Può, se le risorse (economiche, umane, culturali, tecnologiche, ecc.) vengono così drasticamente "tagliate"? Può, se i tempi-scuola vengono così "semplicisticamente" contratti e resi insufficienti? Non è, piuttosto, più lecito ipotizzare un maggior investimento sulle *qualità* (oltre che sulle *quantità*) per favorire un sistema più efficace e più efficiente e maggiormente rispondente alle richieste della società del cambiamento e della conoscenza?

Dopo aver dato un rapido sguardo alle caratteristiche della società attuale come società della conoscenza e alle direttive, ad esse legate, dell'Unione Europea degli ultimi anni, volgiamo lo sguardo alla situazione italiana nel momento particolare dell'attuazione di una delle più discusse riforme della scuola. Quale è la funzione sociale della scuola e in che direzione si muovono i provvedimenti Gelmini? La Costituzione italiana assegna alla società e alla scuola un compito che ha un grosso respiro sociale: rimuovere le barriere che si frappongono al pieno sviluppo delle potenzialità di ognuno e che possono derivare da differenze di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali.

Nel corso degli anni e attraverso l'intervento non sempre omogeneo dei vari governi che si sono succeduti, la scuola italiana ha tentato di farsi carico, lentamente e non senza fatica, di questo compito principalmente tramite due fondamentali, differenti ma coordinate, direzioni di lavoro. Da una parte, la scuola ha attuato politiche miranti alla promozione dell'inclusione sul piano "sociale", inserendo gli allievi disabili nella scuola di tutti affiancandoli con figure specifiche di sostegno, cercando di rimuovere l'handicap derivante da svantaggio sociale, allungando i tempi del servizio scolastico ecc., nella logica del "non uno di meno". D'altra parte, la scuola italiana, che proveniva dall'esperienza del modello unico del periodo fascista, si è impegnata ad assicurare progressivamente al suo interno la difesa e la valorizzazione della molteplicità dei punti di vista, della pluralità culturale, della differenza delle posizioni valoriali, politiche, religiose che contrassegna una scuola che intende davvero essere pubblica.

L'elemento che più denota questa volontà della scuola italiana di rappresentare un modello formativo plurale e multiculturale è l'introduzione di più figure di docente con pari dignità al fianco del maestro unico che prima dirigeva da solo la classe in molti ordini scolastici. Tale scelta, di per

---

<sup>11</sup> F.Frabboni, *Società della conoscenza e scuola*, Erickson, Trento, 2005.

<sup>12</sup> Le "sfere" centrali dell'educazione secondo l'ottica di matrice problematici sta. Cfr. L. Guerra (a cura di), *Educazione e tecnologie. I nuovi strumenti della mediazione didattica*, Ed Junior, Bergamo, 2002, pp. 7- 26.

sé difficile e coraggiosa, tant'è vero che non molte nazioni europee sono state in grado di assumerla, ha di fatto consentito di introdurre nella scuola italiana, con tutte le sue contraddizioni, un clima di collegialità, dialetticità, incontro/confronto tra posizioni e punti di vista diversi, consentendo alla scuola pubblica di rappresentare in maniera più adeguata la complessità e la diversità del contesto sociale di riferimento.

I provvedimenti Gelmini (che riprendono strutturalmente la legge n.53/2003 della Moratti) appaiono rinunciare al dettato costituzionale, anzi presentano non pochi motivi di contrasto con i compiti di intervento che la costituzione stessa affida alla scuola. Lo fanno in un momento in cui nella nostra società esplose la diversità e, in parallelo, la consapevolezza socioculturale della diversità stessa e del suo essere caratteristica sia delle realtà di provenienza migratoria, sia delle realtà autoctone. Il fenomeno della diversità, infatti, non riguarda esclusivamente il rapporto con le persone che, per svariati motivi, si vedono costrette a migrare, legalmente o illegalmente, con tutte le incertezze e le precarietà esistenziali, sanitarie ecc. che una tale situazione comporta. Esso interessa a fondo anche la società dei non migranti, riguardando ad esempio, le diversità di usi, di abitudini culturali, di mode, di scelte politiche e alimentari ecc., facendo emergere molteplici culture e sottoculture che, in modo crescente, contraddistinguono, colorandole e arricchendole di sapori inediti, le società di tutto il mondo.

In questo contesto, i provvedimenti Gelmini invece di cercare di agevolare i processi dell'integrazione sociale, dell'inclusione delle fasce più deboli delle popolazioni, dell'avvio di forme di dialogo positivo tra differenti punti di vista, sembrano puntualmente introdurre elementi di rottura e di contraddizione, e questo perché:

- riducono drasticamente le risorse per la scuola dell'inclusione, riducendo il numero degli insegnanti e del personale ausiliario, così come dei plessi scolastici delle zone periferiche; adottando criteri restrittivi riguardo alle tipologie di disabilità per le quali prevedere figure di sostegno; limitando la quantità ma anche la qualità dei tempi scolastici;
- propongono la figura di un maestro, tuttologo e omologante, con la duplice conseguenza di ridurre inevitabilmente la qualità disciplinare dell'insegnamento, non essendo sostenibile che ogni docente possa diventare improvvisamente specialista in tutti gli ambiti del sapere e di avviare una omologazione culturale causata dalla impossibilità di avere scambi dialettici all'interno del team docente. Questa scelta va chiaramente nella direzione di un pensiero unico, di un modello unico di cultura, di un modello unico di società.
- reintroducono i meccanismi selettivi della scuola tradizionale, basati sul voto, sulla bocciatura, sulla competizione tra studenti dal rendimento scolastico di diversa qualità: in definitiva, tra studenti provenienti da classi sociali diverse. La scuola della Gelmini è, di fatto, la scuola denunciata da Don Milani: quella che scarica le responsabilità dell'insuccesso sullo studente, sul bullo, sul lento, sul diverso; in altre parole sui "deboli" della società.

La scuola della Gelmini è ancora quella delle tre "i" di Berlusconi: Internet, Inglese, Impresa. Ma con poche risorse per le tecnologie, ancora meno per l'inglese e un atteggiamento solo supino verso il mercato del lavoro, altro che educazione all'imprenditorialità (quella della I di impresa...). È questo in un momento in cui bisognerebbe investire in creatività e cooperazione, in cui di fronte alla crisi finanziaria sarebbe necessario sostenere la crescita di tutta la società e non solo far prevalere i più competitivi. In un momento in cui la società della conoscenza potrebbe, se ben interpretata da una scuola veramente 'di tutti', assicurare il pieno sviluppo delle potenzialità individuali di ogni cittadino.

### ***3. La scuola dei tagli e la qualità finita a pezzi.***

La finalità economica sottesa alla riforma della scuola reca con sé conseguenze che vanno a minare la stabilità di alcuni capisaldi della società italiana. Si prospetta, infatti, una lenta ma significativa riorganizzazione della vita privata nonché collettiva dei cittadini, dalla loro vita familiare e lavorativa a quella sociale, con particolari ricadute sulla condizione delle donne, dei bambini e delle bambine.

Si pensi, per fare un esempio, alle conseguenze legate alla “novità” del maestro unico, all’eliminazione – quindi – della collegialità tra docenti e alla cancellazione e/o riformulazione del tempo pieno. Prima dei provvedimenti Gelmini, il tempo scolastico consisteva di cinque giorni di otto ore ciascuno e di due insegnanti per classe: che fosse mattina o pomeriggio si trattava di un tempo in cui “si faceva scuola”, nato e voluto a seguito di fondamenti pedagogici oltre che per venire incontro all’aumento e alle esigenze delle donne lavoratrici (Cfr. Gruppo “Tempo Pieno”). La nuova legge, invece, prevede sei giorni di scuola da quattro ore ciascuno (o cinque da cinque ore) con un insegnante unico e la cancellazione della possibilità di stare a scuola più a lungo. O meglio, “per diverse esigenze delle famiglie...”<sup>13</sup>, la possibilità ci sarà... ma, a quanto pare, solo per chi “se la potrà permettere”. Il nuovo tempo scuola, che potremmo definire – per rimanere sulla scia del linguaggio gelminese - “unico”, non è più pieno, ma, piuttosto, *da riempire in qualche modo*, da estendere e gestire per coprire quell’arco di tempo in cui i genitori (e soprattutto le mamme) lavoratori non possono prendersi cura dei propri figli. I bambini e le bambine che non potranno, infatti, andare a casa a mangiare (perché non è vero, come diceva Don Milani, che tutti i bambini sono uguali: alcuni sono più uguali degli altri) rimarranno a scuola (laddove il servizio è concesso) e saranno “badati” da un operatore non meglio definito (il che per alcuni genitori può andare bene pur che il figlio sia al sicuro). I bambini e le bambine, invece, più fortunati (ma anche in questo caso ci sarebbe da discutere) una volta finiti i compiti, saranno impegnati in mille attività; gli altri, come è prevedibile, resteranno in strada o davanti alla televisione. Questo è lo scenario che si prospetta: una minaccia piena alla scuola pubblica quale luogo di incontro e di scambio tra bambini e bambine, di confronto e integrazione tra diversità. La scuola si trova così a non integrare più lo spazio domestico nelle sue funzioni educative e sociali, ma finisce, nei casi peggiori, per rappresentare un vero e proprio attacco alle donne che sono chiamate a scegliere tra l’emancipazione e il dovere materno. Il servizio di doposcuola, infatti, non ha niente a che vedere con il valore educativo e sociale insito nella logica del vecchio tempo pieno: si tratta di una sorta di “babysitting” (se vogliamo anche offensivo nei confronti degli insegnanti laureati che si troveranno ad erogarlo), un servizio di sorveglianza che, in un qualche modo ancora oscuro, dovrà essere a carico degli enti locali e la cui garanzia di qualità appare dubbia e fumosa. E non si esclude, per di più, la necessità economica di passare a dei servizi di “doposcuola a pagamento” dove i genitori si troveranno “a pagare di più per avere di meno”.

Per continuare sulla linea dell’analisi della Riforma e di alcune conseguenze concrete ai danni di un assetto sociale democratico ed assistenziale per la cui realizzazione intere generazioni di italiani si sono battute, gettiamo un veloce sguardo ad un Disegno di Legge (n. 953 presentato il 12 maggio 2008 dal sottosegretario Valentina Aprea) passato abbastanza sotto silenzio. Si tratta di “*Norme per l’autogoverno delle istituzioni scolastiche; libertà di scelta educativa delle famiglie; riforma dello stato giuridico dei docenti*”. Di tale proposta, per la verità, l’unica cosa che si capisce è che è quasi la fotocopia di quella dell’era Moratti mai andata in porto. In particolare, in primo piano è lo strano concetto di autonomia che “giace” dietro a quello di “autogoverno”. Sappiamo bene cosa intenda il Governo quando parla di “scuola dell’autonomia”: dietro agli specchietti del sistema formativo integrato e della promozione di una scuola il più possibile integrata con il suo territorio (tutti aspetti pedagogicamente più che fondati ma che richiedono anche dei costi a livello economico) ci sono meno investimenti da parte dello Stato, ovvero una “scuola economicamente più leggera”. Lo scenario che si prospetta, tutt’altro che avveniristico, è quello di un passaggio alle “scuole

---

<sup>13</sup> Nella Regione Emilia Romagna il Tempo Pieno è presente nell’80% delle scuole. Come farà il Governo - nello specifico gli enti locali - con i tagli previsti a garantire il servizio?



fondazione” che vede la partecipazione dei privati a sovvenzionare le singole istituzioni. La “sussidiarietà”, invece, quale intervento dello Stato, sarà attuata laddove (e solo se) strettamente necessario. Non ci vuole molto per comprendere la deriva verso cui porta la proposta: la scuola pubblica si trasforma, laddove possibile, in senso privatistico, prefigurando (per non parlare del conservatorismo ideologico sotteso) uno scenario di scuole-azienda in competizione tra loro per accaparrarsi il maggior numero possibile di genitori-azionisti (che finanziano il mantenimento della scuola-fondazione) e di genitori-clienti (che mandano i propri figli alla scuola-fondazione). In questa logica di mercato tutto si acquista e si consuma, anche l'istruzione... non più diritto civile fondamentale ma privilegio d'élite a consumo. E la qualità? Bè, questa è un'altra storia...

#### **4. Qualità non fa rima con cultura della complessità**

La riforma della scuola pubblica italiana si inserisce pienamente in un preciso percorso politico di impoverimento culturale. Il governo giustifica i tagli alla scuola senza troppe parole: in Italia si presenta da tempo la necessità di risparmiare e di alleggerire le spese dello Stato, quindi, perché non iniziare proprio da quella istituzione spendacciona che ancora si prefigge di garantire un accesso a tutti all'istruzione e alla cultura?

Il compito particolarmente difficile di cui si è incaricata la neo ministra dell'istruzione Mariastella Gelmini è migliorare la qualità e la disciplina della scuola tagliando i costi che la riguardano. Forse, dal punto di vista logico, sarebbe più corretto riformulare l'assunto: dal momento che la qualità della scuola, in Italia, è un problema sia di tipo finanziario che di ordine politico, qual è il modo migliore per eliminare il lusso e il privilegio di “imparare a ragionare” se non quello di liquidare gli organi che si incaricano a fatica di farlo?

In una società sempre più complessa, conflittuale e problematica, che richiede di essere cittadini attenti e presenti, la soluzione del governo si esaurisce in un ritorno strategico al passato. Gli anni Cinquanta e Sessanta come età dell'oro, la scuola del passato per i problemi del presente. Questa soluzione contraddittoria è ancora più chiaramente fallace quando iniziamo a ragionare in termini concreti e ad analizzare i punti salienti della riforma. Scopriamo che maestro unico, classi ponte, voto in condotta sono solo sterili ricette prive di alcun ragionamento di tipo pedagogico e didattico: sia perché supportate da brevi e incomplete analisi che sembrano più giustificazioni che argomentazioni, sia perché non esistono né teorie pedagogiche che le sostengono, né esperienze didattiche che le confermano.

Se la società di oggi è complessa, ne deriva che anche l'insegnamento è più difficile e richiede una professionalità docente che abbia un profilo più articolato e più specializzato (la facoltà di Scienze della formazione primaria prepara i futuri maestri e le future maestre che si qualificano in ambiti diversi). Che valore educativo può avere un maestro unico che è obbligato a trattare superficialmente tutte le materie (dall'aritmetica all'educazione all'immagine, dalla lingua straniera all'informatica), quando si è specializzato all'università in un ambito preciso e quindi si troverà ad approfondire solo quelle discipline per le quali prova un personale interesse? La pluralità degli insegnanti garantisce invece che ognuno parli dei temi che gli stanno a cuore, che conosce a fondo, e per la cui presentazione è anche riuscito a elaborare tecniche didattiche efficaci e coinvolgenti<sup>14</sup>. Che qualità ci può essere in una pratica educativa che svantaggia la scuola pubblica e quindi il diritto di tutti allo studio, e che pone drasticamente fine a tutte quelle attività laboratoriali, di collaborazione col territorio, di integrazione che hanno fatto sì che la scuola primaria italiana fosse, nelle statistiche internazionali, tra le prime della classifica per i risultati educativi e didattici raggiunti?

Questa contraddizione, facilmente celata ai non addetti ai lavori, tra una didattica attenta alla complessità del presente e una scuola delle semplici soluzioni è facilmente riconoscibile da tutti

---

<sup>14</sup> G. Petter, *Cinque buone ragioni per non tornare al maestro unico*, Rivista di Psicologia contemporanea, marzo-aprile 2009

coloro che all'interno dell'Università di Scienze della Formazione si occupano dello studio e dell'analisi del sapere pedagogico. Con questa riforma assistiamo ad un vero e proprio scollamento tra la realtà universitaria ed i suoi insegnamenti e la realtà educativa della scuola che si vorrebbe promotrice di una didattica semplicistica e retrograda. Mentre all'Università si insegna e si studia, secondo le più accreditate teorie pedagogiche, che la scuola dovrebbe essere territorio di crescita personale, di educazione alla convivenza e alla democraticità come di studio rivolto alla formazione di un pensiero critico e plurale, la realtà scolastica rischia di impoverirsi sia a livello culturale che a livello organizzativo. Questo processo di cambiamento, ancora piuttosto celato, ma politicamente in atto da tempo vuole ridurre l'educazione ad ossequiosa riproduzione dei (dis)valori dominanti e la formazione libera e democratica ad una occasione pressoché irrealizzabile.

Alcuni degli intenti pedagogici fondamentali di chi vive e lavora quotidianamente nel mondo educativo sono sia promuovere nei bambini e negli adolescenti un pensiero il più possibile estraneo a stereotipi e pregiudizi, sia favorire un atteggiamento che riconosca la complessità e la dinamicità sociale. I principali obiettivi della nuova riforma invece, spingendosi dalla parte opposta degli studi e delle pratiche pedagogiche contemporanee, tracciano il terreno per la creazione di una scuola che possa apparire ordinata e rigorosa, ma lontana dal mondo in cui crescono i bambini di oggi.

È evidente che questa riforma rispecchia le intenzioni di un governo che si identifica portatore di una modernizzazione reazionaria in un paese vecchio mentalmente e provinciale culturalmente. Nella nostra Bella Italia, dove manifestazioni di razzismo ed episodi di violenza verso tutte le diversità e le minoranze, sono all'ordine del giorno, la scuola dovrebbe svolgere una funzione sociale di primaria importanza, se, come afferma Dewey, il fine della società è quello di assicurare lo sviluppo pieno dei suoi componenti, di promuovere la formazione di personalità integre e autonome, felici e libere<sup>15</sup>. Invece, accade proprio il contrario. La scuola, per i nostri politici, è un impiccio, un'istituzione scomoda nella quale ancora ci si ostina non solo a fornire una formazione intellettuale, ma soprattutto ci si pone l'obiettivo di equipaggiare i bambini di valori culturali e civili. E come dichiara lo scrittore Pennac: "a scuola occorrerebbe suscitare curiosità senza trasmettere certezze"<sup>16</sup>. Una scuola costituita secondo questi principi è inconciliabile con le intenzioni semplificatrici della riforma Gelmini. Intenzioni certamente anche economiche, ma che nascondono subdoli intenti di assoggettamento mentale dei cittadini e che auspicano il ritorno ad una società ordinata in cui le possibilità tornano ad essere privilegi.

### *Riferimenti bibliografici*

Borghi L. (1951), *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*, Firenze, La Nuova Italia.

Cobalti A. (2008), *Globalizzazione e istruzione*, Il Mulino.

Levine H. (1998), *Educational vouchers: Effectiveness, choice, and costs*, "Journal of policy analysis and management", 17, 3 pp. 373-392;

Ladd H. (2002), *School vouchers: a critical view*", Journal of Economic Perspectives, 16, 4, pp. 3-24.

Mantello M. (2008), *Il familismo amorale della scuola-azienda*, in "Micromega", n. 6.

Pennac D. (2008), *Diario di scuola*, Milano, Feltrinelli.

Pelanda D. (2008), *Dopo la Gelmini, la scuola pubblica sotto l'assedio del sottosegretario Aprea*, in "Criticamente. Per un'informazione consapevole", <http://www.criticamente.it/index.html>

---

<sup>15</sup> L. Borghi, *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*, Firenze, La Nuova Italia, 1951, p. 17

<sup>16</sup> A. Gnoli, *Daniel Pennac: "Ma ai ragazzi serve autorità morale non 7 in condotta e grembiule inamidato"*, La Repubblica, 5 settembre 2008

Progetto di legge: 953/2008 Aprea, "*Norme per l'autogoverno delle istituzioni scolastiche e la libertà di scelta educativa delle famiglie, nonché per la riforma dello stato giuridico dei docenti*"  
Petter G. (2009), *Cinque buone ragioni per non tornare al maestro unico*, Rivista di Psicologia contemporanea, marzo-aprile 2009  
Zerbino M. C. (2008), *C'era una volta la scuola pubblica* in "Micromega", n. 6.