

Il come e il perché di una buona scuola

di Roberto Maragliano

(da *Scuol@Europa*, n. 20, Ottobre 2015, pp. 1-3)

Qualunque giudizio si voglia dare della legge 13 luglio 2015 n. 107 nota come “La buona scuola” (d’ora in poi, qui, LbS) non si potrà evitare di prendere in considerazione per un verso la lunga vicenda politica di cui tale provvedimento è l’esito, almeno cronologico, e per un altro verso il contesto culturale entro il quale esso si viene ad inserire. Insomma, dietro a questo disegno normativo c’è tutta una storia e attorno ad esso c’è tutta una geografia che in un qualche modo ne hanno condizionato, talora fortemente determinato sia la fattura sia la ricezione. LbS non arriva da Marte, come a taluni farebbe comodo credere e far credere, né piomba nel vuoto, come sembrerebbe ritenere chi si stupisce dell’accoglienza tutt’altro che serena che le è stata riservata. Trattare in profondità i due aspetti di cui ho detto, ossia quel che è venuto prima di LbS e quel che le si trova 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.

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. 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 sostenere qui senza tema di essere smentito: quella del 1962 è stata l’unica grande “riforma di struttura” che la storia della scuola italiana del dopoguerra 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 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). Questo 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 nel 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. 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. Da una parte, si registra l'abbandono della prospettiva anche teorica di un intervento normativo che abbia carattere risolutivo, dall'altro si registra il permanere dell'idea che un simile intervento possa e debba comunque maturare: il pragmatismo delle piccole cose e la forza delle idealità fuori tempo. Certo, provvedimenti di innovazione legislativa non sono mancati anche in questi ultimi trent'anni, 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 sempre più informe. Ma nessuno di questi 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 allo scenario esterno e interno profondamente mutato. Tutto questo ha anche favorito il permanere dentro l'istituzione di una cultura messianica del cambiamento difficilmente separabile da una fatalistica accettazione della sua impossibilità.

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, all'impegno volto al sostegno degli ideali (in primo luogo quello di puntare ad una riforma di struttura) si è andato sostituendo, in questo periodo, un altro tipo di impegno, più orientato a rispondere agli interessi delle diverse parti in gioco, con esiti squilibranti che nell'accontentare una parte scontentavano le altre. Il secondo è che, in ragione di questa scelta di campo della politica, interessata (o costretta) a far valere interessi locali su idealità generali, e quindi non più impegnata a sostenere visioni complessive, la parte 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 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 ognuno avrà potuto notare, con queste annotazioni sono gradatamente 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 abbiamo visto, 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 attuale su Facebook esprime bene la situazione: La scuola non si tocca. Comunque la si pensi, è difficile negare a LbS un valore positivo, almeno sul piano strategico. Esso consiste nell'intento di infrangere l'incrostazione "storica" che ha fatto della scuola nazionale un edificio materialmente e idealmente immutabile (ho pubblicato anni fa un e-book dal titolo Immobile scuola: è disponibile gratuitamente nelle principali librerie di rete): ossia un sistema non riformabile in assenza delle condizioni politiche per fare un cambiamento e pure di un consenso culturale e sociale ad esso. L'occasione per portare questo "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 sia stata fin qui.

Dal punto di vista rigorosamente "contenutistico" nessuno dei tanti aspetti toccati da LbS è assolutamente nuovo, ognuno trova un qualche precedente o un qualche aggancio in precedenti provvedimenti, ma assolutamente nuovo è lo spirito. Ma non nuova, anzi antica è l'identità di una scuola, di una cultura scolastica che è rimasta identica a se stessa per un così lungo periodo, salvo scoprirsi oggi sprovvista del sostegno di una società nel frattempo descolarizzata. Per questo LbS è stata accolta nei modi che sappiamo. Per questo personalmente le riconosco una positiva dose di coraggio. Sarà della disperazione ma è pur sempre coraggio. E nei confronti di chi alimenta la geografia dell'apocalisse o della rassegnazione non posso far altro che esercitare il "monito alle istorie".