

*Alcune riflessioni sulla situazione della scuola italiana  
e su  
possibili – improbabili - modifiche*

Se il Re è nudo.

Il titolo di questo commento è mutuato dalla ben nota fiaba *I vestiti nuovi dell'imperatore* di Hans Christian Andersen (1837), nella quale solo un innocente bambino, alla fine, ha il coraggio di rivelare quello che tutti hanno sotto gli occhi, ma che non osano dichiarare: il Re, lungi dall'indossare i nuovi vestiti di cui fa vanto e che sono stati furbescamente e truffaldinamente cuciti per finta da due sarti imbroglioni, dei quali però nessuno osa mettere in dubbio l'esistenza, affronta la grande parata assolutamente nudo.

Ma più interessante è la parte successiva: il Re, imperterrito, continua il corteo, imperturbabile, anche di fronte ormai alla constatazione che quegli abiti finemente ricamati non ci sono affatto.

Così accade, puntualmente, e si ripete, la denuncia stupefatta ogni volta che vengono resi noti i livelli di apprendimento reali degli studenti italiani a seguito della pubblicazione dei risultati delle relative rilevazioni: qualcuno, e poi molti, grida che il re è nudo, ma poi la sfilata continua come nulla fosse.

Questa riflessione ha un inizio cronologico nel luglio 2021 e si sviluppa fino al dicembre del 2022 per ovvie ragioni di conclusione del testo; ma il contenuto in verità ha inizio molto tempo prima ed è destinato a durare ancora e, forse, a non trovare mai una effettiva risoluzione.

Quando, il giorno 14 luglio 2021, l'INVALSI ha pubblicato i risultati dei test di apprendimento effettuati nelle scuole nazionali, allora commentatori, analisti, giornalisti, opinionisti, e, non ultimi, organizzazioni di categoria e studenti hanno evidenziato quello che l'Istituto aveva appena rilevato sulle scarse (troppo scarse) conoscenze in possesso dei nostri studenti; cioè, appunto, che il Re è nudo.

Solo che il Re è nudo da un bel pezzo e nessuno – o meglio, molto troppo pochi – se ne era mai accorto, o – ancor più – le voci, isolate, occasionali, di settore (ognuna di queste vera e propria vox clamantis in deserto) sono rimaste puntualmente inascoltate.

Ovvero, superata la fase dell'impatto immediato, come accade per esempio ogni anno a seguito degli esami di Stato, siano essi del primo o del secondo ciclo, nel corso dei quali non v'è chi non percepisca il lento, continuo scivolamento sul piano inclinato della riduzione della qualità degli apprendimenti, il corso riprendeva inalterato, sperando, chissà, in qualche taumaturgico fortunoso e impreveduto miglioramento.

È probabile che così accadrà anche questa volta: dopo lo scossone dell'INVALSI, che non è certamente nuovo negli aspetti considerati, e le analoghe rilevazioni internazionali che lo hanno ogni volta confermato negli anni passati, la stigmatizzazione è continuata, come si darà ragione poi, ma, sempre, una giustificazione viene presto trovata – e poi da ultima resta sempre la sfiducia mai venuta meno nella qualità dei test, anche quando questi ricevono una garanzia internazionale – fino a che sul problema non si discute più.

Questa volta, a tutte le ragioni possibili si è aggiunta quella del COVID-19, e delle varie didattiche a distanza, che forniscono ulteriori elementi giustificativi, sì che, passata la pandemia, finisce di preoccupare non solo l'eventuale contagio, ma anche l'altrettanto evidente scadimento degli studi.

## Il rapporto dell'INVALSI

Vediamo in sintesi le considerazioni dell'INVALSI.

Per la scuola primaria, è attestato un *quadro stabile* rispetto al passato (anno 2019) e sostanzialmente omogeneo nel territorio nazionale, ma già con qualche deficienza nel rapporto tra nord e sud particolarmente in matematica; in effetti la criticità è avvertita appunto per la matematica, per la quale è registrato complessivamente un leggero calo anche rispetto ai livelli più alti (buoni o molto buoni).

Altrettanto soddisfacenti sono considerati i risultati per la prova di inglese (livello A1 per la lettura o l'ascolto).

La scuola secondaria di primo grado scende rispetto al passato sia per italiano (al di sotto dei livelli richiamati dalle Indicazioni nazionali si trova il 39% degli studenti) sia per matematica (45%), sia per inglese (per l'ascolto 41%; per la lettura 24%).

Rilevante, ancora, il divario territoriale (in particolare Campania, Calabria, Sicilia e Sardegna, dove l'insufficienza raggiunge il 50% e oltre della popolazione scolastica in Italiano, il 60% in Matematica, il 30-40% in Inglese-reading e il 55-60% in Inglese-listening).

Degna di attenzione l'osservazione per cui le disuguaglianze vengono registrate sia in termini di differenze tra scuole, ma, soprattutto, tra classi.

La scuola secondaria di secondo grado è rilevata per l'ultimo anno di corso.

Rispetto al 2019 i risultati del 2021 di Italiano e Matematica sono più bassi, mentre quelli di Inglese (sia listening sia reading) sono stabili.

Gli studenti che non raggiungono i risultati stabiliti dalle Indicazioni nazionali sono: Italiano: 44% (+9 punti percentuali rispetto al 2019) – Matematica: 51% (+9 punti percentuali rispetto al 2019) – Inglese-reading (B2): 51% (+3 punti percentuali rispetto al 2019) – Inglese-listening (B2): 63% (+2 punti percentuali rispetto al 2019).

Un peggioramento di 10 punti circa, che si amplia nelle regioni del Mezzogiorno, dove oltre la metà degli studenti non raggiunge nemmeno la soglia minima di competenze in Italiano (Campania 64%, Calabria 64%, Puglia 59%, Sicilia 57%, Sardegna 53%, Abruzzo 50%).

In matematica i livelli minimi non sono raggiunti da: Campania 73%, Calabria e Sicilia 70%, Puglia 69%, Sardegna 63%, Abruzzo 61%, Basilicata 59%, Lazio 56%, Umbria 52%, Marche 51%.

Il quadro peggiora per l'inglese, allargando la platea delle regioni: al di sotto del livello minimo si situano: Campania 68%, Puglia e Calabria 67%, Sicilia 66%, Sardegna 63%, Basilicata e Abruzzo 61%, Umbria 56%, Lazio 55%: per reading; e Calabria 82%, Campania 81%, Sicilia 80%, Basilicata 80%, Puglia 78%, Abruzzo 76%, Sardegna 71%, Umbria e Molise 67%, Lazio 65%, Marche 61%, Toscana 59%, Liguria e Piemonte 54%, Emilia-Romagna 53%, Veneto 51%: per listening.

Il confronto – spietato – con l'anno precedente (2019, nel 2020 la rilevazione non c'è stata) pone in risalto il periodo della DaD, assegnando a questa una responsabilità che non è dato di provare.

Non è stato possibile, infatti, condurre una verifica analitica comparando le classi che hanno svolto una didattica a distanza completa e adeguata, rispetto a quelle in cui si è avuta poco più che una improvvisazione estemporanea: del resto, quale avrebbe dovuto essere una vera didattica a distanza? con quali concreti strumenti? con quali tempi complessivi e parziali? con quale approccio da parte dei docenti? con quale risposte da parte degli studenti?

Si tratta di ambito ancora in gran parte inesplorato.

Le varie rilevazioni

Da molto tempo il sistema scolastico nazionale partecipa alle rilevazioni internazionali sulla qualità degli apprendimenti, tanto nell'ambito di azioni coordinate dei Governi, quanto ad opera di organismi indipendenti.

Prima tra tutte, la IEA (*International association for the evaluation of Educational Achievement*), associazione tra centri di ricerca, servizi statistici, fondazioni, enti indipendenti che osservano soprattutto gli obiettivi di apprendimento stabiliti dai programmi delle diverse discipline, e che ha iniziato ad operare nel 1970 (in Italia per opera di Aldo Visalberghi e Mauro Laeng), e prosegue nei progetti PIRSL (lettura), TIMSS (matematica e scienze), ICCS (cittadinanza attiva), TEDS-M (formazione docenti di matematica per il primo ciclo).

Poi:

OCSE (*Organisation for Economic Co-Operation and Development*), nei progetti PISA (partecipazione alla vita economica e sociale), TALIS (professionalità docenti), PIAAC (*Programme for the International Assessment for Adult Competencies*, con ISFOL).

Si aggiungono altre istituzioni, più o meno direttamente coinvolte nel settore dell'istruzione, di cui si darà conto in seguito.

Le rilevazioni hanno a riferimento le classi di età degli studenti, essendo praticamente impossibile confrontare la classe frequentata a ragione della diversità degli ordinamenti nazionali.

Nei resoconti importa soprattutto cogliere il rapporto con le analoghe rilevazioni del passato, per registrare eventuali miglioramenti oppure no, ma soprattutto le competenze che gli studenti dimostrano di possedere a conclusione del percorso degli studi (quarta o quinta classe della scuola superiore), ad indicare il reale possesso dei requisiti culturali, professionali, civici di un soggetto oramai adulto.

Per questi aspetti, nel corso degli anni il sistema scolastico nazionale non ha mai certamente brillato, almeno nei seguenti tre punti.

Per il primo, cioè un processo di continuo, seppure lento, miglioramento dei livelli di apprendimento nel corso degli anni e, soprattutto, nel rapporto tra aree geografiche (nord/mezzogiorno), indirizzi di studio (licei, istituti tecnici o professionali), provenienze socioculturali degli studenti.

Questo è forse l'aspetto più preoccupante, poiché dimostra che nessuna delle strategie messe in atto dal sistema (a patto che ce ne siano veramente state e non ci si sia limitati a discutere senza veramente procedere nella sostanza) non ha prodotto modificazioni significative, né in valori assoluti né relativamente ai punti successivi.

Lo stesso periodo dell'epidemia – si dirà anche in seguito – sostanzialmente conferma lo stato dei risultati piuttosto che registrare cadute rilevanti come si potrebbe immaginare; segno che il problema sta da un'altra parte.

Per il secondo, cioè abilità nella literacy (comprensione del testo: *l'insieme di competenze che utilizzano le capacità di identificare, comprendere, interpretare, creare, comunicare e computare utilizzando materiale scritto derivante da vari contesti*, UNESCO 2005) e nella numeracy (*l'abilità di accedere a, utilizzare, interpretare e comunicare informazioni e idee matematiche, per affrontare e gestire problemi di natura matematica nelle diverse situazioni della vita adulta*).

Per il terzo, cioè la collocazione dell'Italia nel confronto con gli altri Paesi, in particolare dell'Unione Europea e, tra questi, di quelli a maggiore sviluppo (Germania, Francia, Paesi nordici).

La caratteristica di un sistema di istruzione – ben definito, territorialmente circoscrivibile, bene individuabile nei soggetti che ne fruiscono, con informazioni abbondanti e ben disponibili – fornisce occasione per molte altre indagini ad enti di varia natura.

In primo luogo l'ISTAT, che istituzionalmente registra una serie di informazioni (*Scuole, Disabilità e scuola, Università, Caratteristiche degli studenti e transizione al lavoro, Popolazione 15 anni e oltre per titolo di studio, Giovani dai 18 ai 24 anni d'età che abbandonano prematuramente gli studi*), ma che non trascurava indagini più mirate (*Bambini e ragazzi: comportamenti, atteggiamenti e progetti futuri*, ottobre 2021).

Anche il CENSIS, con regolarità e continuità, fino al recente contributo *La sfiducia crescente nella scuola* (2014).

Per altro aspetto, la Corte dei Conti ha elaborato un proprio documento sulla qualità dell'istruzione: *La lotta alla dispersione scolastica: risorse e azioni intraprese per contrastare il fenomeno* (26.07.2019). Nell'ottica di una correlazione tra abbandono scolastico o dispersione (ma la *Relazione* sembra confondere i due aspetti che non sono esattamente corrispondenti) ai fini della valorizzazione del capitale umano si sottolinea l'esigenza di una *visione organica traducibile nella formulazione di un Piano strategico nazionale*.

Una tentazione alla quale non ha resistito (nel 2012) neppure il Ministero dell'economia e delle finanze, Dipartimento della ragioneria generale dello Stato, servizio studi, che, nell'ambito degli impegni istituzionali più confacenti, ha trovato il tempo di approfondire una *Analisi dell'efficienza delle scuole italiane rispetto agli apprendimenti degli studenti. Differenze territoriali e possibili determinanti*.

Uno spazio adeguato è occupato dall'Unione Europea.

La Commissione Europea Istruzione e Formazione interviene con rapporti propri, quali la *Relazione di monitoraggio del settore dell'istruzione e della formazione 2019 ITALIA*.

Scontata, infine, l'azione di rilevazione messa in atto dal Ministero dell'istruzione, ma solo recentemente aggiornata a seguito della legge n. 107 del 13.07.2015 (art. 1, c. 136) attraverso il *Portale unico dei dati della scuola*, che fornisce:

- dati dell'anagrafe degli studenti;
- dati pubblici sul sistema nazionale di valutazione;
- dati sul personale della scuola;
- anagrafe delle scuole
- anagrafe dell'edilizia scolastica;
- dati relativi ai progetti PON;
- piani dell'offerta formativa, compresi quelli delle scuole paritarie del sistema nazionale di istruzione;
- dati dell'osservatorio tecnologico.

Successivamente (2018), il MIUR, istituendo una *Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa*, ha pubblicato un'analisi su *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*.

Qui si sostiene che il *fallimento formativo*, attribuito ad una serie di cause anche molto diversificate tra loro, *ha bisogno di una strategia nazionale unitaria condivisa da tutti* poiché esso *si manifesta nelle forme dell'abbandono, dell'uscita precoce dal sistema formativo, dell'assenteismo, del deficit nelle competenze di base*.

Ed ancor più accortamente si evidenzia che non contano solamente le uscite anticipate dal sistema, ma anche (e forse di più, possiamo aggiungere) i risultati conclusivi, al termine dei quali gli studenti *non apprendono abbastanza o acquisiscono conoscenze incerte, spezzettate e mal consolidate*, aspetto che sarà poi qui ripreso con il dovuto rilievo.

Tra le associazioni private merita di essere ricordata la *Europeiska Ferieskolan (Scuola di vacanze europea – EF)*, che pubblica annualmente una rilevazione sulla conoscenza della lingua inglese nel mondo (EF-EPI).

Per finire, richiamiamo il dossier di TUTTOSCUOLA (2018): *La scuola colabrodo*, che evidenzia in particolare il rapporto tra gli studenti iscritti al primo anno di corso della scuola superiore e i corrispondenti iscritti al termine del quinto anno.

## I risultati delle rilevazioni

La raccolta comparata delle rilevazioni, al di là degli strumenti utilizzati, della vastità dei campioni coinvolti, dei tempi o della cronologia delle rilevazioni, ha offerto un quadro che, se non sempre univocamente interpretabile, si è confermato tutt'altro che rassicurante, riassumibile dai seguenti commenti:

*In Italia quasi uno studente su 4 non raggiunge competenze alfabetiche sufficienti, con risultati complessivamente peggiori al Sud. Ragazzi che rischiano di restare indietro rispetto ai coetanei di altre nazioni europee: così il report settimanale dell'Osservatorio povertà educativa #Conibambini, a cura di Openpolis e Con i Bambini.*

Dal Rapporto Ocse-Pisa 2018:

*Gli studenti italiani si collocano agli ultimi posti in Europa per capacità di leggere ed interpretare un testo scritto. All'interno del Paese ci sono però delle significative differenze, in particolare si nota una spaccatura tra il Nord, dove si raggiungono risultati più spesso in linea con la media Ue, e il Mezzogiorno, che resta ancora indietro. Tuttavia, anche all'interno di una singola regione si possono registrare delle significative differenze.*

*Nella rilevazione più recente, risalente al 2018, gli studenti italiani hanno raggiunto un punteggio medio di 476 per capacità di lettura e comprensione di un testo.*

*Si tratta di un dato non soddisfacente, poiché inferiore al punteggio medio Ue di 482. Infatti, l'Italia si colloca agli ultimi posti sul piano europeo, al pari di Ungheria e Lituania e superata da tutti gli altri paesi principali.*

*Un dato abbastanza stabile rispetto all'ultima rilevazione del 2015 (485) sebbene all'interno dello stesso range ci sia uno scivolamento verso il basso invece che passi in avanti.*

*Questo è un elemento che deve preoccupare perché un buon livello di competenze alfabetiche rappresenta un elemento fondamentale per accedere al mercato del lavoro e gli studenti italiani rischiano, perciò, di rimanere indietro rispetto ai loro colleghi europei.*

*Gli studenti italiani sono agli ultimi posti in Europa per capacità di comprendere un testo.*

*Secondo l'indagine 2018 solo in matematica i quindicenni italiani risultano in media con gli altri Paesi; per il resto l'Italia è abbondantemente sotto e addirittura tra il 23esimo e il 29esimo posto per capacità di lettura. Si confermano il divario tra Nord e Sud, tra maschi e femmine e tra licei e istituti professionali.*

*Sanno distinguere tra fatti e opinioni quando leggono un testo di un argomento a loro non familiare? Un quindicenne su venti riesce a farlo.*

*La media Ocse è di uno su dieci.*

*Mentre gli studenti che hanno difficoltà con gli aspetti di base della lettura sono uno su quattro: non riescono ad identificare, per esempio, l'idea principale di un testo di media lunghezza.*

*Niente da fare, dunque.*

*I ragazzi italiani non migliorano nella capacità di leggere e comprendere un testo, un'emergenza nota da tempo e che era già emersa anche nell'ultimo rapporto Invalsi sugli studenti di terza media.*

*Se si guarda alle superiori, siamo sempre sotto la media nel confronto internazionale.*

*E peggioriamo rispetto a rilevazioni di dieci anni fa o del 2000.*

*I risultati confermano i miglioramenti degli studenti italiani in matematica.*

*Rimangono invece sotto la media Ocse per la lettura, definita come la capacità di comprendere, utilizzare, valutare, riflettere e farsi coinvolgere da un testo.*

*E peggiorano le capacità nelle scienze.*

*Si confermano inoltre il divario tra Nord e Sud, tra licei e professionali - qui il gap fa impressione - e le differenze di genere.*

*Se si guarda indietro, inoltre, i nostri ragazzi sono peggiorati: meno 11 punti rispetto al 2000 e meno 10 punti rispetto a dieci anni fa (2009) nelle competenze di lettura.*

*L'Italia è a livello di Svizzera, Lettonia, Ungheria, Lituania, Islanda e Israele.*

*Le province cinesi di Pechino, Shanghai, Jiangsu, Zhejiang, oltre a Singapore ottengono un punteggio medio superiore a quello di tutti i paesi che hanno partecipato alla rilevazione.*

*Più analiticamente:*

*Saltano agli occhi anche le differenze tra liceali, che ottengono i risultati migliori (521) e i ragazzi degli Istituti tecnici (458) e professionali (395) e della formazione professionale (404).*

Nei licei troviamo la percentuale più elevata di studenti che raggiungono i livelli più alti, definiti come top performer: sono il 9% contro il 2% dei tecnici. Chi non raggiunge il livello minimo di competenza nella lettura è l'8% nei licei, percentuale che sale al 27% nei tecnici. Non raggiunge il livello 2 - quello minimo - almeno il 50% degli studenti degli Istituti professionali e della Formazione professionale.

In Matematica va meglio. Gli studenti italiani hanno ottenuto un punteggio medio (487 - era 490 nel 2015) in linea con la media dei paesi Ocse (489). Un risultato simile a quello di Portogallo, Australia, Federazione Russa, Repubblica Slovacca, Lussemburgo, Spagna, Georgia, Ungheria e Stati Uniti. Anche qui le differenze si fanno sentire confermando una scuola italiana a due velocità.

Gli studenti del Nord Est, con un punteggio di 515, e quelli del Nord Ovest, con 514, ottengono risultati migliori - che superano quelli per esempio degli studenti della Finlandia e della Svezia - rispetto agli studenti del Centro (494), del Sud (458) e del Sud Isole (445).

In particolare le due province di Trento e Bolzano hanno ottenuto risultati non dissimili dai Paesi scandinavi.

Peggiora la situazione delle competenze in Scienze: il punteggio è di 468 contro la media Ocse di 489.

Nel 2015 era di 481.

Insomma, siamo in caduta libera e il problema non è sulle competenze in termini di nozioni scientifiche, ma nelle capacità di applicare il metodo scientifico.

Più in generale, se si guarda a un periodo più lungo, la media dei risultati in scienze nel 2018 è significativamente inferiore a quella osservata nel periodo 2009-15.

L'Italia si colloca in linea con Turchia, Slovacchia e Israele e, tra i paesi partner, Croazia, Bielorussia, Ucraina.

Le differenze nei risultati medi tra macro-aree si confermano molto marcate: gli studenti del Nord Ovest e del Nord Est ottengono i risultati migliori con rispettivamente 491 e 497 punti. Seguono gli studenti del Centro con 473 punti, infine troviamo quelli del Sud e del Sud Isole (rispettivamente 443 e 430 punti).

I licei ottengono un risultato medio in scienze significativamente superiore (503) a quello di tutti gli altri tipi di scuola e gli Istituti tecnici conseguono un risultato (460) che supera quello degli Istituti professionali (394) e dei Centri di Formazione professionale (408).

Per la lingua inglese.

Secondo il report annuale dell'EF EPI (English Proficiency Index), la padronanza della lingua da parte degli italiani è fra le più basse d'Europa.

Siamo 36esimi al mondo e 26esimi nel continente, staccati di venti punti dal gruppo di testa (Olanda, Svezia, Norvegia, Danimarca) ma anche di dieci punti da Paesi che hanno implementato nei programmi scolastici lo studio della lingua solo negli ultimi decenni, come la Polonia e il Portogallo.

Fra le maggiori economie dell'Eurozona - Germania, Francia, Italia e Spagna - siamo quelli che parlano peggio la lingua del commercio.

Secondo i dati dell'EF EPI solo il 30% degli studenti degli istituti secondari pubblici, medie e licei, raggiunge il livello B2, ovvero il livello di apprendimento minimo richiesto dal mercato del lavoro e iniziale requisito d'accesso per molte università straniere - che di solito, nel corso del primo anno, una volta ammessi richiedono agli studenti di raggiungere il C1. Particolarmente arretrata è la situazione dei tecnici e dei professionali in cui - al contrario dei licei, che vedono un 40% di studenti in grado di padroneggiare il B2 - solo il 20% ha competenze soddisfacenti. Non sorprende poi scoprire un'Italia divisa in due anche in questo campo: se nelle aree urbane il 40% degli studenti raggiunge il B2, nelle scuole di provincia la percentuale si riduce al 25%.

Solo a questo punto si prende in considerazione la scuola non statale.

Il dato più interessante riguarda il divario tra scuola pubblica e istituti privati: se, come abbiamo detto, nella pubblica solo 1 studente su 3 possiede un livello di inglese minimo, nelle private quasi il 50% raggiunge il B1 e il 40% arriva al B2.

Le private possono vantare anche le più alte percentuali di studenti che padroneggiano i livelli C1 e C2, un 20% che nelle pubbliche si assottiglia a poco meno del 10%.

Le scuole italiane sono sotto la media europea, e solo la scuola privata mantiene il passo delle altre nazioni.

In Europa più del 60% degli studenti raggiunge il B1, il 50% arriva al B2 e il 20% dei liceali si attesta sul C1.

Nella scuola pubblica italiana l'inglese è derubricato a materia di secondaria importanza, una competenza che sarebbe meglio acquisire ma che non è strettamente necessaria, al contrario di altre materie principi come l'italiano o la matematica.

Questo divario registrato dovrebbe suggerire una ricerca più mirata sull'apporto alla conoscenza della lingua inglese tra l'azione della scuola statale e quello della scuola paritaria mettendo in relazione la differente provenienza degli studenti e quindi il patrimonio linguistico familiare di provenienza.

L'ultimo rapporto OCSE, *Education at a Glance 2022, Uno sguardo sull'istruzione 2022*, (marzo 2022) rileva sì un incremento dei livelli di istruzione, ma subito dopo si denuncia che questa crescita è avvenuta più lentamente rispetto alla media dei Paesi OCSE.

Come si può constatare, le analisi – impietose – non sono mancate nel corso degli ultimi decenni.

### Alcuni commenti

Tutti i commenti più recenti sono stati immediati e pungenti, subito dopo le pubblicazioni ufficiali; si aggiungono a quelli più datati, ma i contenuti sono ricorrenti e le fonti più disparate conducono comunque ai medesimi risultati.

In questo commento se ne riferiscono in buona quantità, al prezzo di rendere il testo meno fluido, ma con lo scopo di non disperdere considerazioni che, in quanto contenute spesso in dichiarazioni ai mezzi di informazione, corrono il rischio di andare dimenticate, come è spesso appunto avvenuto.

In generale, ciascun commentatore reclama una sorta di primogenitura nell'analisi della debacle registrata, del tipo "io l'avevo detto", e non sempre senza qualche vera ragione.

Ovviamente la sospensione dell'attività didattica in presenza è stata oggetto della maggiore responsabilità, fino a ritenere la situazione un vero e proprio *disastro antropologico* (Chiara Saraceno, docente di sociologia all'Università di Torino).

Tuttavia, oltrepassata la denuncia per le limitazioni sociali imposte dalla pandemia e le conseguenze che essa ha portato alle relazioni e alla stabilità psicologica dei soggetti, sul piano degli apprendimenti non ci sono state rilevazioni specifiche e dettagliate, né si è individuato un coefficiente di perdita della qualità di istruzione a livello degli apprendimenti degli studenti direttamente conseguente all'isolamento o del relativo differenziale rispetto agli anni precedenti; anzi, si è visto come alcuni indicatori sono sostanzialmente stabili e come perdurano le differenze tra nord e sud e tra classi della stessa scuola, aspetti che non possono certo essere attribuiti alla situazione sanitaria.

Ma le analisi riprendono anche vecchi temi.

Andrea Gavosto (Fondazione Agnelli, 2021):

*nell'arco di due anni gli apprendimenti in italiano e matematica degli studenti hanno subito un tracollo, soprattutto alle superiori. La caduta è stata generalizzata, confermando i noti divari – geografici, culturali e di genere – del nostro sistema scolastico. Solo in inglese – i cui livelli sono ancorati al quadro di riferimento europeo Qcer (Quadro comune europeo di riferimento) – non ci sono state variazioni. Non è però necessariamente una buona notizia, perché i risultati erano già stati molto deludenti nelle precedenti rilevazioni, soprattutto alle secondarie, e fare peggio sarebbe stato difficile.*

*Il termometro Invalsi non ci restituisce quest'anno una crepa congiunturale che si può rinsaldare a poco prezzo. Certifica l'aggravamento di un'inadeguatezza strutturale del nostro sistema educativo. Per provare a recuperare le perdite serviranno comunque anni di sforzi straordinari. Ma le condizioni per riuscirci sono un rinnovamento della didattica e nuovi criteri di selezione e formazione dei docenti.*

Luciano Fontana (Corriere della Sera, 19.07.2021):

*...i tentativi di risalire la china rispetto ai livelli di preparazione di altri Paesi sono al momento falliti... Penso che ci siano responsabilità pesanti non solo di chi ci governa ma della società italiana nel suo complesso. L'istruzione e la formazione non sono mai state, al di là degli slogan, al primo posto nell'agenda pubblica... Abbiamo pochi laureati, un livello bassissimo di diplomati con competenze tecnico-scientifico. È piaciuto molto di più il pezzo di carta che una vera crescita delle competenze.*

Angelo Panebianco (Corriere della Sera, 19.07.2021):

*Il Covid si è abbattuto su una scuola che in tante parti d'Italia era già malissimo in arnese, le ha inferto un colpo devastante... Il Covid ha semplicemente esasperato fenomeni già in atto da molti anni e, in virtù dei quali, la scuola italiana ottiene sempre pessimi punteggi nelle classifiche Ocse... Che si farà quando il Paese avrà un numero ancora più grande (sono già tantissimi) di analfabeti funzionali e tuttavia diplomati?...*

*... esiste una classe dirigente? Il disinteresse di chi occupa posizioni apicali nei diversi settori (della politica, dell'economia, della cultura) per i processi educativi fa propendere per una risposta negativa. Una classe dirigente si preoccuperebbe assai nel momento in cui si accorgesse che il meccanismo mediante il quale si forma il capitale umano si sono inceppati ... Una classe dirigente sa che se il livello di preparazione della maggior parte dei giovani è inadeguato ciò comprometterà il futuro del Paese.*

I suggerimenti per i possibili interventi migliorativi sono ricondotti, come comprensibile, alle linee politiche delle associazioni.

Antonello Giannelli (Associazione Nazionale Presidi, 14.07.2021):

*La partecipazione massiccia delle scuole alle rilevazioni INVALSI ci ha permesso di disporre finalmente di dati aggiornati e certi sui quali ragionare. Gli esiti, purtroppo, non ci stupiscono: era immaginabile che la pandemia avrebbe avuto una pesante ripercussione sugli apprendimenti degli studenti...*

*Nella scuola secondaria emerge, soprattutto, la rilevante varianza tra le classi del medesimo istituto. Il fenomeno deriva anche da una evidente discrasia del sistema dovuta alla mancata revisione delle competenze degli organi collegiali, risalenti al periodo preautonomistico, per evitare interferenze con quelle dei dirigenti. Occorre, invece, che questi siano dotati di effettivi strumenti di intervento che garantiscano la qualità e l'inclusività della didattica. Anche la preparazione e la motivazione dei docenti sono fondamentali: è dunque necessario lavorare in modo mirato su formazione e aggiornamento in servizio.*

*I dati hanno evidenziato la fragilità estrema del sistema scolastico, già nota prima dell'era COVID. Su tale fragilità il decisore politico deve intervenire con determinazione e lucidità, anche attraverso gli strumenti del PNRR, per superare definitivamente il vetusto modello della didattica puramente frontale.*

Maddalena Gissi (Cisl scuola):

*In un contesto segnato da lunghi periodi di sospensione delle attività in presenza, nei quali la didattica a distanza si è rivelata un rimedio solo parziale, nonostante il grande sforzo messo in atto dal mondo della scuola" i risultati Invalsi non sorprendono....*

*Può essere casomai sorprendente quanto emerge dall'indagine circa il sostanziale mantenimento dei risultati, rispetto agli anni precedenti, nelle classi della scuola primaria: frutto anche, probabilmente, del fatto che la primaria ha lavorato molto di più in presenza rispetto alla secondaria, ma varrebbe la pena chiedersi, come ha fatto del resto lo stesso Ministro Bianchi, se ciò non sia anche legato ai modelli e agli stili della didattica che caratterizzano quel grado di scuola ...*

*ridare al sistema di istruzione la sua funzione di ascensore sociale, eliminare o almeno ridurre disparità così accentuate, selezionando e finalizzando opportunamente le azioni interventi necessarie. Sono gli obiettivi su cui da subito delineare una strategia efficace di intervento e di investimento, utilizzando al meglio le risorse del PNRR e attuando coerentemente ciò che prevede il Piano per la scuola al centro del Paese.*

Tutto ricondotto alla quantità (ovviamente da incrementare) del personale per Francesco Sinopoli (CGIL scuola):

*Dovevano essere accelerate le assunzioni ma ad oggi non si conoscono i contingenti dei ruoli né docenti, né ATA, le classi di concorso, le province dove si faranno le nomine. Non va meglio sul versante della dirigenza e dei DSGA dove c'è un elevato numero di sedi libere ...*

*A settembre si dovrebbero riaprire le scuole in presenza e in sicurezza, come nuovamente annunciato dal ministro, ma non solo non si è aperto il confronto per aggiornare i protocolli per prevenzione e sicurezza stabilendo le necessarie procedure per impedire il contagio, non si è affrontato adeguatamente nemmeno il tema della qualità delle sedi e degli spazi e quindi non sono stati ancora effettuati gli interventi utili per costruire ambienti adatti ad accogliere gli alunni.*

*Inoltre, non si danno ancora indicazioni chiare in merito all'assunzione dell'organico aggiuntivo.*

Così pure Rino Di Meglio (Gilda insegnanti):

*Gli esiti delle prove Invalsi, purtroppo un disastro annunciato, squarciano il velo su tutti i limiti di quel surrogato di scuola che è la didattica a distanza. Il ricorso alla Dad, reso inevitabile nel marzo dello scorso quando è esplosa la pandemia, è diventato poi eccessivo, e dunque sempre più dannoso per gli apprendimenti degli studenti, a causa della mancanza delle misure necessarie per garantire le lezioni in presenza ...*

*Senza interventi concreti su riduzione del numero di alunni per classe, organici, spazi per creare nuove aule e trasporto pubblico, rischiamo per il terzo anno consecutivo che alunni e docenti si ritrovino davanti allo schermo di un computer in classi virtuali.*

Molto più rarefatte le reazioni politiche.

L'on. Lorenzo Fioramonti (già ministro dell'istruzione nel 2019):

*Questi risultati ci preoccupano perché è un problema che ci trasciniamo da troppo tempo... se ora non interveniamo rischiamo di pregiudicare il futuro di una generazione ...*

*I dati non sono particolarmente diversi da quelli che abbiamo visto nella precedente rilevazione, ma sono molto peggiori di quelli di una ventina di anni fa. Se paragonati al Duemila, si denota una significativa difficoltà del mondo scolastico italiano e della capacità di apprendimento dei giovani. Questo significa che bisogna tornare ad investire con forza nella scuola....*

*stiamo risentendo di un paio di decenni di poco interesse sull'istituzione scolastica, sia sui finanziamenti che nella narrazione sociale...*

*serve un'inversione di tendenza importante: bisogna tornare a parlare di scuola, tornare a volergli bene, rafforzando anche il ruolo degli insegnanti.*

Lucia Azzolina (già ministra dell'istruzione):

*Dati come quelli Ocse vanno analizzati in profondità. E vanno date risposte. Una di queste è l'emendamento che ho fatto inserire nel decreto scuola per arginare il balletto di insegnanti e i continui cambi: chi prende il ruolo deve davvero garantire 5 anni sulla stessa sede. Gli studenti hanno bisogno di sapere continuità didattica.*

Michela Montevicchi (M5S, già vicepresidente della 7° Commissione istruzione e cultura del Senato):

*Siamo un Paese in cui manca il pensiero del futuro. Stiamo perdendo capacità critica, ma la nostra società non se ne occupa. I nostri ragazzi sono sempre meno inclini alla capacità di analizzare le situazioni complesse che si trovano a vivere e affrontare.*

Le analisi impietose continuano da più fonti – forse persino troppe a ribadire i medesimi contenuti descrittivi, complice anche una campagna elettorale che ha visto, tra gli altri, ma molto in secondo piano, anche il tema dell'istruzione; si susseguono sui mezzi di informazione analisi disastrose ed altrettanti – improbabili – rimedi.

Sebastiano Fadda, presidente dell'Inapp, Istituto Nazionale per le Analisi delle Politiche Pubbliche (LaPresse, 12.09.2021): *L'Italia è agli ultimi posti nella classifica internazionale stilata dall'Ocse sulla base dei dati Piac per le competenze legate alla lettura e scrittura (literacy) e alla matematica (numeracy). Più esattamente, 31esima per le competenze di literacy e 30esima per quelle di numeracy sui 37 paesi coinvolti nell'indagine, con valori ben al di sotto della media Ocse e dei valori registrati nella maggior parte delle altre economie avanzate.*

Si tratta di dati che emergono dagli ultimi aggiornamenti dell'indagine PIAAC (Programme for the international assessment of adult competencies), promossa dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali e realizzata dall'Inapp (Istituto nazionale per le politiche pubbliche) e Anpal (Agenzia nazionale per le politiche attive del lavoro) con il coordinamento dell'Ocse.

*Pensiamo sia di grande importanza che non solo le istituzioni educative, ma anche le istituzioni politiche e la popolazione tutta acquisiscano consapevolezza della consistenza e della gravità di questo deficit, che nuoce profondamente alla qualità della vita individuale e sociale, della partecipazione democratica e alle stesse potenzialità di uno sviluppo economico e sociale coeso e sostenibile. In particolare, in una fase storica di crisi, economica e geopolitica, è quanto mai opportuno rimettere al centro dell'attenzione il capitale umano e con l'indagine Piac sarà possibile disporre di fondamentali strumenti conoscitivi per il suo sviluppo e la sua valorizzazione.*

Un autorevole soggetto, Ignazio Visco, Governatore della Banca d'Italia, ha collocato il gap formativo, cioè i bassi livelli di apprendimento e di competenze insieme all'abbandono precoce degli studi, tra i principali responsabili della futura crescita dell'Italia (lezione per Il Mulino, 27.03.2022).

Decisamente un'abbondanza di diagnosi fortemente convergenti,

Nel dicembre del 2021 gli organi di informazione hanno scoperto un altro *Re nudo*, questa volta nelle stanze importanti della magistratura.

Il concorso per l'accesso a questa (12-16 luglio 2021, 310 posti, 5827 candidati) ha confermato, nel verbale della commissione, che *gli aspiranti magistrati non sanno scrivere, facendo evidenziare che, oltre alle lacune tecniche, ci sono quelle grammaticali e sintattiche ovvero grande povertà argomentativa e linguistica, schemi preconfezionati, senza una grande capacità di ragionamento, scarsa originalità e consequenzialità, in alcuni casi errori marchiani di concetto, diritto o grammatica.*

Ovviamente la maggior parte dei candidati è stata respinta già alla prova scritta (alle prime analisi si ha solo il 6 per cento circa di promossi); la ministra Cartabia ha allertato gli organismi competenti, Ministero dell'università e facoltà universitarie; ma grammatica e sintassi sembrano restare gli ostacoli maggiori per gli aspiranti magistrati.



## Una prima considerazione

Come si è visto, a fronte di una pressoché unanime presa d'atto di una situazione certamente molto preoccupante, le reazioni sono invece molto più diversificate.

Di volta in volta è chiamato in causa il quadro politico, che non ha mostrato particolare vero interesse per l'istruzione; l'assetto amministrativo, che non ha concesso l'adeguata autonomia alle istituzioni scolastiche; la carenza degli organici del personale; una qualità didattica insufficiente; la formazione e preparazione dei docenti; la responsabilità degli studenti e delle loro famiglie e così via.

Qua e là compare l'avvertenza che sarebbe necessario un ripensamento organico e complessivo del sistema istruzione.

La formulazione più forte è espressa da Angelo Panebianco nel citato articolo: *forse occorrerebbe la formazione di una sorta di "gabinetto di guerra" (con il premier, il ministro della Pubblica istruzione, dell'Università, della Pubblica amministrazione, del Sud e la coesione territoriale) per stabilire le contro-misure.*

L'idea non è però nuova.

Il ministro Patrizio Bianchi aveva già manifestato l'intenzione (per settembre 2022) di convocare gli *Stati generali della scuola* per avviare un *anno costituente* dell'istruzione.

Oltrepassando l'attenzione ordinaria dalle operazioni di stabilizzazione dei docenti, il consesso avrebbe dovuto prendere in carico l'intero apparato della scuola, ripensandone il modello e il sistema di funzionamento.

Lo stesso Ministro ha ricordato che un'iniziativa del genere era stata già intrapresa dal ministro Mattarella nel 1990 (*Conferenza nazionale sulla scuola*, VI Governo Andreotti; i lavori erano stati impostati dal predecessore Giovanni Galloni).

Di questa, perduta ormai ogni traccia, va ricordata la relazione di Sabino Cassese, che affermò con decisione il principio dell'autonomia delle istituzioni scolastiche (dal *sistema scolastico* al *servizio scolastico*).

Rileggiamo ora la cronaca di Guglielmo Pepe (La Repubblica, 31.01.1990):

*... è allo studente e al suo futuro che, teoricamente, dovrebbe essere dedicata la pomposa Conferenza.*

*Ma nell'immensa e gremita sala dei convegni i protagonisti sono altri: ministri, uomini politici, sindacalisti, burocrati, esperti, provveditori, presidi, insegnanti... È un gran consulto, convocato intorno al capezzale della malata Scuola e deciso dalla Camera il 27 luglio dell'88 per ascoltare tutte le espressioni della società civile e scolastica. D'altronde, che sia necessaria qualche iniezione lo sostiene con forza il ministro, Sergio Mattarella, quando afferma che oggi della scuola nessuno è contento. Però, almeno nelle intenzioni, il progetto governativo vuole andare aldilà di una necessaria e immediata cura, per porre le basi della scuola italiana anni Novanta. Un'impresa non da poco (Mattarella si è augurato un patto sociale per l'istruzione) e che riguarda una buona fetta della popolazione del nostro paese: nell'89 risultavano iscritti più di dieci milioni di allievi. E i docenti? Un altro esercito: erano 889 mila nello stesso anno. Per non parlare della spesa del ministero, oltre quarantamila miliardi. Una macchina enorme quindi, ma vecchia, che ha bisogno di rinnovarsi, di cambiare. E ha bisogno di riforme, in tutti i livelli di istruzione. Dalla scuola dell'obbligo che dovrebbe essere portata fino all'età di quindici anni (l'Italia è l'unico paese europeo in cui l'obbligo è fermo a otto anni di istruzione) e la conseguente riforma delle superiori. A parole è semplice, ma basta pensare ai programmi didattici per capire che l'impresa è ardua. Inoltre va rivisto il diploma di maturità e, soprattutto, va avviata l'autonomia degli istituti superiori. Mattarella, nella sua corposa relazione di 46 cartelle, ha spiegato che l'elenco delle esigenze è lungo. Adeguare i programmi significa potenziare l'insegnamento delle lingue straniere, la cultura scientifica e tecnologica, raccordarsi con il mondo del lavoro, insegnare economia, informatica. La secondaria sta cambiando profondamente e richiede una più forte preparazione di base che deve essere ampliata cercando strade culturalmente e metodologicamente nuove. Ma, dice Mattarella, dobbiamo intervenire anche nella materna che non deve essere semplice luogo di custodia, ma un reale luogo educativo. E le elementari sono sotto cura, visto che già in numerosi istituti si sta sperimentando la scomparsa del maestro, per far posto a tre diverse figure di insegnanti. Il ministro ha dedicato una piccola parte del suo intervento agli operatori della scuola, puntando subito dopo l'attenzione su una questione fondamentale: l'autonomia.*

*... La parola d'ordine autonomia sarà dunque uno dei fondamenti dell'istruzione futura. In pratica con l'autonomia organizzativa e funzionale delle unità scolastiche, l'istituto ha una maggiore libertà organizzativa, amministrativa e finanziaria. Qualche esempio: in un liceo si possono decidere spese per palestre e altre strutture senza passare per il ministero e il Provveditorato; oppure si possono assumere professori o stipulare contratti con i privati per trovare le risorse necessarie (ed ecco che spunta perfino qui la privatizzazione). Sul tasto dell'autonomia ha premuto Sabino Cassese. Per il professore, non a caso, c'è un problema di autogoverno della scuola. Cassese sostiene che la Costituzione è morta quando dispone che le scuole da istituire siano statali, infatti la scuola non serve lo Stato, ma serve a una funzione, quella dell'istruzione, di cui è responsabile. Nelle idee di Cassese è ovvio che il ruolo dell'amministrazione scolastica verrebbe fortemente ridimensionato: basterebbe un corpo minimo di regole essenziali stabilite dal ministero. E comunque il processo di autonomia potrebbe iniziare con una legge d'orientamento che predisponga le grandi linee. Entro tre anni dovrebbero nascere il nuovo ministero e i nuovi uffici; poi altri sei anni per rafforzare la struttura scolastica e ancora sei anni per collaudi e modifiche eventuali.*

Oggi possiamo constatare come alcuni di quei punti siano poi stati portati a realizzazione; almeno sul piano formale, che molto meno è avvenuto su quello sostanziale, prima fra tutte l'effettiva autonomia delle istituzioni scolastiche; è rimasta, sempre ricorrente, la lamentela sulla necessità di superare una didattica tradizionale cattedratica e trasmissiva. Mentre molti interventi si sono succeduti in forma episodica o parcellizzata (l'istruzione superiore, le competenze scientifiche, l'istruzione elementare, l'esame di Stato, ecc.), cosiddetta *a mosaico*.

Infatti, i tentativi di riforma non sono mancati, anzi, talvolta troppi ed eccessivi.

Ministri: Berlinguer (legge n. 30 del 10.02.2000); Moratti (legge 53 del 28.03.2003, con numerosi decreti attuativi); Fioroni e Gelmini (DPR nn. 87, 88 e 89 del 2010); Renzi (legge n. 107/2015).

Sono solo alcuni interventi più noti; se ne aggiungono molti altri sulle più varie materie, ma la situazione generale non ha mai fatto registrare significativi miglioramenti nei risultati rilevati dalle indagini comparative internazionali.

Ci si chiede quindi il perché: *abbiamo molti docenti, spendiamo più o meno quanto spendono la maggior parte dei principali paesi europei e molto più di altri (specialmente asiatici) che ottengono risultati migliori; abbiamo investito molto in tecnologie; eppure i risultati nei confronti internazionali rimangono sotto la media, il livello di abbandono degli studi è alto e troppi giovani sembrano aver perso persino la voglia di impegnarsi.*

Qualcuno, ad un certo punto, ha sentito l'esigenza di abbandonare la strada dei piccoli interventi, non risolutivi e troppo spesso conflittuali con le varie situazioni esistenti.

L'esperienza in merito della cosiddetta *Buona Scuola* (non va dimenticato a questo proposito che la legge n. 107/2015 si presenta con l'ambizione di revisione complessiva del sistema scolastico: *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*), al di là dei possibili meriti, ha trovato le opposizioni politiche e culturali che conosciamo.

Sul piano dello studio, invece, merita considerazione il lavoro di TRELLE, significativo già nel titolo: *Il coraggio di ripensare la scuola* (gennaio 2020).

Si presenta come l'ultimo approccio complessivo, di sistema, che pone come premessa il senso del titolo:

*Un invito al coraggio, che nel nostro caso è forse spericolatezza: quella che ci spinge ad affrontare un tema così complesso. Ma anche un richiamo al coraggio dei decisori pubblici, degli esperti e degli operatori del settore, affinché si impegnino a superare le resistenze dettate dall'abitudine: c'è bisogno di una scuola diversa per fronteggiare le sfide del XXI secolo. Ed il tempo stringe*

*Sembra a TreeLLLe che il tempo degli interventi settoriali, dei ritocchi su questo o quell'aspetto del sistema sia ormai esaurito. Con questo quaderno torniamo a interrogarci sul senso complessivo del fare scuola oggi e a cercare di individuare i principali nodi che hanno impedito in tutti questi anni la concreta implementazione operativa di tanti tentativi di innovazione pur meritevolmente avviati.*

Dalla lettura del *Quaderno* si ricavano molti spunti di riflessione, in gran parte condivisibili, e ne viene il rammarico perché questi non siano stati assunti dall'agenda politico/amministrativa rischiando di finire nella biblioteca dei testi dimenticati.

Basterebbe richiamare i titoli di alcuni capitoli:

*UNA SCUOLA DA RIPENSARE CON LO STUDENTE COME FINE;*

*RISORSE FINANZIARIE: MANCANO O SONO MALE UTILIZZATE?*

*RISORSE UMANE: UN PATRIMONIO NON VALORIZZATO*

*IL CURRICOLO: PIÙ PERSONALIZZAZIONE E PIÙ TEMPO*

*QUANTO TEMPO A SCUOLA?*

*L'AUTONOMIA SCOLASTICA E LA SUA GOVERNANCE*

*LA VALUTAZIONE DEL SISTEMA SCUOLA*

*L'INNOVAZIONE: RESISTENZE ED OPPORTUNITÀ.*

Per finire con una riconsiderazione dei temi fondamentali di politica scolastica visti nella loro interazione e interconnessione, appunto, di sistema.

Si vedano, tra tutti, i paragrafi dedicati all'orientamento (*senza orientamento serio, gli errori crescono ed a pagarli sono i ragazzi*); agli indirizzi della scuola secondaria, tutti "licealizzati" (*senza netta differenziazione tra i diversi percorsi della secondaria, troppi abbandoni e scarsa risposta al mondo del lavoro*); alla formazione dei docenti (*senza una diversa formazione iniziale dei docenti, non cambia nulla*); ai rapporti di lavoro dei docenti (*senza revisione delle supplenze, continua l'ingorgo dei precari e poi senza profonda revisione dei contratti di lavoro, troppa rigidità e nessun cambiamento*).

Un approccio più politicamente connotato segue da tempo Ernesto Galli della Loggia, il quale non manca di sottolineare l'assenza del tema istruzione nelle agende dei gruppi di partito: *Quel che serve è una svolta culturale che colpisca alla radice l'ideologia che è stata la prima responsabile della crisi in cui la scuola è sprofondata* (la definisce *catastrofe educativa* in *Corriere della Sera*, 25.07.2021).

*Se l'intero sistema italiano dell'istruzione pubblica, dalla scuola dell'infanzia all'Università, fa acqua da ogni parte... per rimediare non basta tuttavia farla finita con le conseguenze di prassi o di scelte sbagliate compiute in passato. Non servono controriforme. Ciò che è necessario è ripensare l'intera organizzazione dei cicli scolastici: non solo stabilendo*

*finalmente la durata dell'obbligo al termine delle secondarie (17-18 anni), ma adottando un principio nuovo, e cioè partendo dal punto d'arrivo degli studi, da quella che oggi è l'Università* (in Corriere della Sera, 22.09.2022).

Se una conferenza nazionale sulla scuola (ne viene annunciata una per ogni nuovo ministro insediato) saprà cogliere questa sistematicità, questa problematicità diffusa, questo approccio innovativo oltre gli schemi vigenti, senza lasciarsi chiudere nel cerchio delle sole proposte e dei soli interventi per il personale cosiddetto precario, si potrà intravedere qualche luce in fondo al tunnel della crisi dell'istruzione nel nostro Paese.

Alcune riflessioni per cominciare a discutere (qui si parla di *ribaltamento*).

Precisato quanto sopra, nonostante la complessità dell'insieme, preferiamo, a questo punto impegnare la nostra riflessione tentando di considerare la massa complessiva dei problemi ed intervenendo su quelli che riteniamo i principali punti nevralgici, scelti tra i molti presenti.

La forma di una eventuale riconfigurazione di sistema supera ovviamente la possibilità di questo testo ed anche le capacità di chi scrive; più saggio pertanto limitare l'attenzione ad una serie di aspetti che, questi sì, costituiscono ciascuno parti strutturali dell'insieme.

Proviamo così a fornire alcuni punti di discussione.

Come si è visto, nella serie di interventi tendenti a rivedere il sistema di istruzione, se non è mai mancata una capacità di analisi dei problemi, è invece quasi sempre assente un coraggioso approccio che voglia rimettere in discussione l'intero impianto, o, in mancanza di questo, almeno riconsiderare daccapo alcuni suoi aspetti: indichiamo questo, nel corso del testo, con l'espressione *ribaltamento (del sistema)*.

Il solo tentativo che si conosce fino a questo momento è attribuibile allo studio 3ELLE citato (*Il coraggio di ripensare la scuola*, 2020). Tuttavia, nonostante l'ambizione del titolo e forse delle intenzioni, le proposte ivi illustrate alla fine non si allontanano granché dal modello in atto.

Gli autori, Attilio Oliva e Antonino Petrolino, tornano sul tema (*La rivoluzione possibile*, Corriere della Sera, 16.07.2022), e, riconosciuto che alla *sfida epocale* della società, la scuola risponde sempre solo con *tutto di più: più insegnanti, più presidi, più bidelli, più discipline, ma sostanzialmente con un modello organizzativo di fatto centralistico e con una didattica tradizionale*, le proposte non escono molto dall'esistente: soprattutto l'aumento del tempo lungo (ma non con "lezioni"), l'inizio a tre anni.

Anche la riflessione promossa da Gianfelice Rocca, imprenditore, per la Compagnia di San Paolo (*Scuola. I numeri da cambiare*, Fondazione Rocca, novembre 2022) non esce granché dal sistema attuale, concentrata sulla problematica dell'orientamento e sulla scelta delle professioni tecniche, ma anche con una notazione alla flessibilità dell'organizzazione: *... ci vuole una formazione sempre più personalizzata con un docente che segua chi ha difficoltà e gli studenti eccezionali*.

Il PNRR (missioni 4 e 5) enumera le criticità del sistema *Istruzione e Ricerca*, ma anche qui *i problemi sono più o meno gli stessi di quelli elencati in molti documenti, a partire dalla fine degli anni 1980* (analisi di Maria Grazia Carnazzola, dirigente scolastica IIS Sondrio).

La preoccupazione è condivisa da Luciano Fontana (direttore Corriere della Sera, 19.07.2021): *Ora nel Recovery plan ci sono tanti fondi stanziati per l'istruzione. Spero che vengano spesi tenendo bene in mente i risultati dei test invalsi piuttosto che il consenso elettorale*.

Non sembra proprio, visto che le sei riforme assegnate al PNRR risultano essere: 1. Dimensionamento scolastico, 2. formazione del personale, 3. reclutamento, 4. sistema di orientamento, 5. Riordino istituti tecnici e professionali, 6. Riforma ITS; resta ignorato il nucleo centrale del processo di istruzione, cioè la qualità dell'insegnamento.

Che poi per la *Scuola*, non è (solo) questione di soldi lo afferma con decisione Gianni Canova (Rettore Università IULM di Milano, in Corriere della Sera, 26.08.2022): *Non è, una volta tanto, questione di soldi. La politica promette quelli. Invece in questo caso servirebbero prima di tutto pensiero, progetto, visione... ci sono stati aggiustamenti, adeguamenti, limature, ritocchi, riformine e controriformine. Ma nessuno ha mai provato a pensare e progettare seriamente quello che potrebbe e dovrebbe essere la scuola del futuro*.

Infatti, ad un'analisi attenta, si scopre che *la spesa per studente (circa 10.500 euro all'anno nella scuola secondaria superiore) è in linea con la media europea e superiore a Paesi come Francia e Spagna. Non solo: molte scuole, specie nel Mezzogiorno, integrano i finanziamenti ordinari con i fondi Pon, arrivando a raccogliere ogni anno fondi aggiuntivi per 9-10 progetti per scuola... Il problema, dunque, non sono i soldi, ma piuttosto il modo in cui li spendiamo. In altre parole è l'organizzazione* (Gianfelice Rocca, Corriere della Sera, 5.11.2022).

Si osservi, nella dichiarazione, un elemento sottovalutato o sottaciuto nelle analisi sui costi dell'istruzione; si va da denunce di finanziamenti insufficienti a considerazioni – come questa – di adeguatezza rispetto agli standard

internazionali; Rocca fa intravedere come esistono molte altre fonti di finanziamento (istituzioni internazionali, progetti, enti locali, comunità territoriali, ecc.) che sfuggono alla rendicontazione complessiva quando questa voglia sostenere l'inadeguatezza dello stanziamento pubblico a favore della scuola.

Il tentativo che qui proponiamo esce dagli schemi imposti dall'assetto vigente e tenta di affrontare alcuni problemi che si ritengono fondamentali senza tenere in alcun conto vincoli che la situazione attuale potrebbe porre.

Seguiamo in questo la suggestione proposta da Luca Ricolfi e Paola Mastrocola (*Il danno scolastico. La scuola progressista come macchina della disuguaglianza*, La nave di Teseo, 2021): *ripensare la scuola da zero e ricostruendola, pezzo per pezzo*.

È evidente, ed ovvio, quanto sia impervio, per non dire a volte impraticabile, tale percorso, ma la riflessione sulla inadeguatezza fino alla inutilità di tutti i tentativi disposti fino ad ora ha suggerito di scegliere finalmente un'altra strada, tutta diversa.

In questa, individuiamo i seguenti punti di considerazione; anzi, di ri-considerazione, proprio alla luce della sostenuta necessità di affrontare i temi da un punto di vista che non tema di scardinare l'esistente (*ribaltamento*).

L'autonomia.

Comunque si voglia iniziare, la condizione di autonomia delle istituzioni scolastiche è il pilastro portante di ogni intervento di riforma.

Tuttavia, l'autonomia è una condizione che si esercita, non si dichiara.

In merito, il paradosso è formulato nella espressione: *sii autonomo*. Evidente la contraddizione: una autonomia non si può imporre se non, appunto, negandola nei fatti.

Ma se ormai su di essa c'è ben poco da dire, resta proprio questo il vero punto di partenza: smetterla di richiamarla enfaticamente ad ogni piè sospinto (in ogni legge, in ogni decreto, in ogni circolare, in ogni dichiarazione: "*ferma l'autonomia delle istituzioni scolastiche*", come nella legge n. 107/2015) e lasciare invece che essa si manifesti e si esprima nei suoi termini propri.

Lo spettro della affermazione contenuta nella legge Casati (ministro Gabrio Casati, RD n. 3726 del 13.11.1859) aleggia ancora nello spirito e nel testo dei documenti: *Il Ministro della pubblica Istruzione governa l'insegnamento pubblico in tutti i rami* (articolo 3).

Opposto il parere di un altro ministro, Luigi Berlinguer (Meeting di Rimini, 1996): *Anche se autonomia significasse creazione di un nuovo microcentralismo totalizzante dentro la scuola, di un altro tipo di autorità che si sostituisca a quella centrale, è pur sempre meglio del centralismo vero e proprio; però se questo elemento totalizzante si afferma, l'esigenza di autonomia viene tradita, perché secondo me l'autonomia è uno strumento, non un valore. I valori sono altri: l'estensione della scolarizzazione a tutti i ragazzi, oppure la continua educazione, o l'offerta da parte delle strutture formative del costante rigenerarsi delle competenze e delle professionalità; i valori sono soprattutto quelli della cultura nazionale, della libertà, della tolleranza, del confronto. Un valore è la possibilità che oggi nella scuola si crei un senso del concreto e non soltanto una necessaria base di conoscenze, e che quindi si armino i ragazzi a stare nella vita. Strumento di tutti questi valori è una organizzazione scolastica snella, non rigida, responsabilizzante: è questa l'autonomia. La scuola non deve più essere fatta di circolari, di orari rigidi, di una classe sempre uguale, sempre con lo stesso numero di studenti, di lezioni teoriche... questa è la struttura che andava bene nella scuola d'élite di 50.000 studenti quando Gentile faceva quel piccolo miracolo che è stata la sua riforma. Oggi la scuola non è più elitaria, è invece fatta per scolarizzare tutti, e quindi non può avere più quella struttura e non può avere più quel tipo di modelli.*

Essendo già ben consolidata nel sistema giuridico nazionale (fino alla Costituzione, come si sa), inutile *parlare* di essa; occorre che l'autonomia sia lasciata libera di *esercitarsi* nei luoghi che le appartengono (cioè nelle realtà territoriali) e nelle relative forme (libertà organizzativa).

Altrimenti, resta l'abbraccio esiziale del Ministero, appassionato nell'elaborare protocolli di azione per le più minute procedure e latitante invece sul piano dei controlli di qualità del funzionamento che più propriamente gli appartiene; spinto a ciò anche dall'incertezza dilagante di dirigenti scolastici che preferiscono attendere *istruzioni* dall'amministrazione piuttosto che assumere decisioni proprie; oppure nella impropria richiesta di conformità tra istituti paritari e istituti statali, quando i primi potrebbero, per le loro caratteristiche privatistiche, esperire forme di autonomia organizzativa e didattica ben al di là di quella oggi imposta dall'Amministrazione.

Un primo necessario passo: dall'autonomia *dichiarata* all'autonomia *esercitata*.

Chiarito l'ambito operativo, richiamiamo qui alcuni punti per gli interventi del *ribaltamento*.

Una condizione di autonomia richiede e produce *flessibilità*: la diversificazione da un modello unitario ed uniforme (nazionale) si realizza attraverso forme, appunto autonome, di impostazione ed azione, perciò flessibili.

Leggiamo, per semplificare, la flessibilità in due ambiti, rispettivamente contabile e didattico.

Circa la prima esigenza, essa si attua solo con la possibilità di avvalersi del necessario supporto finanziario, che non può, anch'esso, che essere flessibile.

La prima espressione di flessibilità si colloca all'interno di una reale autonomia finanziaria, che deve recuperare la primitiva idea di superare il vincolo temporale dell'anno finanziario per regolarsi invece su quello dell'anno scolastico, poiché l'ancoraggio della gestione finanziaria delle scuole al sistema pubblico in generale costituisce ostacolo non di poco conto nella predisposizione di progetti ed attività.

L'anno scolastico non è sovrapponibile all'anno finanziario, e l'attività dell'istruzione (da settembre a luglio, impegnando due anni finanziari consecutivi e diversi) soffre di tale equiparazione.

Nella fase di elaborazione dei primi atti relativi all'autonomia delle istituzioni scolastiche (il DPR attuativo n. 275 è del 1999, ma la legge di delega è del 1997) ci furono dei tentativi per uno sganciamento, attribuendo alle scuole una diversa temporizzazione della contabilità, proprio in armonia con la diversa temporizzazione dell'anno scolastico; ma ogni suggestiva proposta non arrivò a conclusione.

L'argomento va ripreso e rivisto alla luce di una più efficiente organizzazione del servizio, piuttosto che sulla base di antiquate esigenze di burocrazia contabile, liberandosi dapprima del modello della ordinaria contabilità di Stato, e poi, procedendo all'assimilazione degli istituti scolastici alle fondazioni affidate alla responsabilità del dirigente.

Va da sé che la conseguenza si avrebbe anche nella direzione dei finanziamenti a favore delle scuole paritarie, che vedono oggi una rateizzazione penalizzante tra i primi 4/12 ed i successivi 8/12, riferiti a due diversi anni finanziari ma al medesimo anno scolastico (tralasciando poi i ritardi smisurati nell'erogazione effettiva dei fondi).

Oltre a ciò, la gestione finanziaria delle istituzioni scolastiche mantiene rigidità del tutto improprie; essa si articola nel distinto finanziamento, rispettivamente, per l'ordinario *funzionamento amministrativo e didattico* e per il *miglioramento dell'offerta formativa*, con limitate possibilità di gestione al di fuori dei campi di assegnazione.

Differenziare l'offerta formativa dal funzionamento amministrativo e didattico ha senso solo nel pensiero della burocrazia ministeriale, del tutto estraneo all'azione didattica concreta, trattandosi di due momenti affatto separati di una gestione unitaria dell'istituzione.

La seconda flessibilità (altro *ribaltamento*) scardina il processo della valutazione.

Le revisioni della valutazione (DPR 122/2009 e D.Lvo 62/2017) non hanno modificato la struttura fondamentale di questa in relazione all'organizzazione dell'ordinamento scolastico: la carriera dello studente segue un percorso lineare processuale che va dalla classe prima all'ultima attraverso un passaggio noto come promozione (o, viceversa, ripetenza). L'operazione avviene in modo complessivo e, perciò, disomogeneo, poiché considera a ciò tutte le discipline che impegnano lo studente nel corso dell'anno, invece che dedicare specifica e diversificata attenzione a ciascuna di queste.

Accade pertanto che un basso livello in una materia pregiudica totalmente il passaggio alla classe successiva; una conseguenza "pratica" e "furba" fa sì che in sede di scrutinio questi voti vengano arbitrariamente riconsiderati almeno fino al livello della sufficienza ad impedire appunto la ripetizione dell'anno scolastico, per cui si deve, necessariamente, promuovere uno studente quando non abbia ottenuto le sufficienti necessarie competenze, ad esempio, in filosofia, solo perché altrimenti si comprometterebbe l'intero suo anno scolastico che lo vede al contrario preparato in tutti gli altri insegnamenti.

Più saggio e funzionale sarebbe articolare il curriculum in discipline autonome, ognuna delle quali responsabile di promozione o ripetizione, secondo il livello di sufficienza raggiunto, ma limitato esclusivamente a questa, con una flessibilità ora sconosciuta al sistema.

Si noti che questo, che appare trasgressivo e rivoluzionario agli occhi del modello rigido-burocratico, rappresenta nient'altro che la parte applicativa del principio di autonomia, con il passaggio dalla promozione per livello *orizzontale* (per classe) a quello *verticale* (per materia).

Fino a che una madre troppo apprensiva non consente al bambino di gestire con propri tempi e modalità alcune fasi della propria vita, la crescita di quest'ultimo sarà compromessa, e, pure ormai grande, magari aspetterà di ricevere il permesso per attraversare la strada, oppure indosserà una maglia non per la propria percezione del freddo, ma solo perché il genitore lo richiederà, o obbligherà, a farlo. Se poi i bambini sono due - o più - le scelte individuali non potranno essere inquadrare in una visione collettiva ed estranea: si attraverserà la strada o si indosserà la maglia quando lo sarà ritenuto conveniente a ciascuno di loro.

Si priva, così, di autonomia il soggetto che ne subisce le conseguenze in termini di crescita responsabile (appunto: autonoma).

Un sistema di istruzione articolato su qualche decina di migliaia di scuole sul territorio nazionale (per l'intero sistema pubblico integrato) non può essere ricondotto ad un modello unitario di funzionamento, identico e corrispondente in ogni sua parte ed in ogni luogo.

Non sfugge allo stesso Ministero che individuava (con una *cabina di regia* all'uopo istituita nel 2018 per *la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa* ma evidentemente mai ascoltata), tra le ragioni che hanno portato al *fallimento formativo*, un *sistema scolastico iper-standardizzato, a discapito delle pratiche di "scuola attiva", laboratoriale e partecipativa, dell'offerta differenziata e delle pratiche concrete di discriminazione positiva nei processi di alfabetizzazione primaria e soprattutto secondaria, della attenzione all'effettivo apprendimento e alla verifica delle competenze, ragazzo per ragazzo.*

Se si presidiano – com'è doveroso – i traguardi degli apprendimenti, a garanzia di un sistema nazionale di istruzione unitario, le forme diversificate di svolgimento delle attività didattiche, attraverso le quali ogni istituzione ricerca un proprio funzionale percorso, vengono a costituire un valore aggiunto, invece che essere additate quali momenti disfunzionali o indebitamente trasgressivi.

È quanto accade, ad esempio, nel corso delle verifiche ispettive alle scuole paritarie, quando alcune scelte autonome, quando pure apprezzabili, sono contestate perché non riconducibili al modello uniforme dell'ordinamento nazionale.

Si colloca qui l'impegno di spesa previsto dal Pnrr per la costruzione di nuovi edifici scolastici. La loro progettazione non può ricalcare i modelli esistenti: per una didattica rinnovata occorrono edifici innovativi, così che si instauri un rapporto virtuoso tra una nuova organizzazione delle attività didattiche e una nuova edilizia a queste corrispondenti.

E anche questo dovrebbe costituire il carattere specifico e differenziale della scuola paritaria non statale.

Va in ogni momento ricordato che il principio autonomistico delle istituzioni scolastiche vuole in concreto ribaltare il rapporto tra organizzazione e didattica: nella scuola autonoma è la scelta della forma didattica che determina il modello organizzativo conseguente, non viceversa; l'organizzazione – che è "servente" – non può che essere funzionale all'approccio didattico prescelto – che è "fondante" – conseguente alla libertà di insegnamento.

La durata dei percorsi.

Perché mantenere a tutti i costi l'attuale articolazione: cinque (scuola primaria), tre (scuola secondaria di primo grado), cinque (due più due più uno, scuola secondaria di secondo grado), con l'aggiunta di tre (scuola dell'infanzia)?

Fatta salva la progressiva inclusione a pieno titolo nel primo ciclo della scuola dell'infanzia, si può concepire invece una scuola primaria di quattro anni, in considerazione delle migliori condizioni attuali dei nostri bambini, ottimizzando meglio la prima fase di scolarizzazione ed evitando una lungaggine di troppo, forse non particolarmente produttiva.

In verità non sappiamo con certezza che i risultati apprezzabili raggiunti oggi al termine del quinquennio primario, sempre plauditi, in che misura siano attribuibili totalmente alla qualità degli insegnamenti, ovvero alla durata del percorso, o ancora alla diversa e maggiore esposizione dei bambini alle varie agenzie di "insegnamento" (secondo la tripartizione formale, non formale, informale) oggi diffuse e presenti nella loro vita quotidiana.

Quindi, possiamo pensare ad una scuola secondaria di primo grado della durata di quattro anni, al fine di recuperare quel deficit di apprendimento che appare ormai evidente al termine di questo segmento.

Va ripensato, conseguentemente, l'esame di Stato conclusivo del primo ciclo, ora rimasto con poco senso alla fine della scuola secondaria di primo grado quando a questo punto aveva termine l'obbligo scolastico, ponendo la certificazione delle competenze – reali, effettive – alla conclusione di ogni biennio e lasciando un esame conclusivo solo al termine degli studi secondari (di istruzione o formazione professionale), che potrebbe assolvere il disposto costituzionale (l'art. 33, c. 5, recita: *E' prescritto un esame di Stato per l'ammissione ai vari ordini e gradi di scuole o per la conclusione di essi e per l'abilitazione all'esercizio professionale*; tuttavia l'art. 102 del decreto legge n.18 del 17.03.2020, convertito nella legge n. 27 del 24.04.2020, in condizione di pandemia, ha abolito per i laureati in medicina l'esame di Stato per l'abilitazione alla professione medica).

Tutto ciò se proprio, alla fine ed auspicato, non si giungesse alla abolizione del valore legale del titolo di studio.

E, infine, ma in diverso modo, riformulati i cicli sul modello 4/4/4 per ogni segmento, più l'ingresso dei tre anni di scuola dell'infanzia, possiamo ritornare a pensare ad una scuola di secondo grado di quattro anni: l'intuizione di Berlinguer, prima bocciata e poi ricondotta a sperimentazione nazionale è rimasta del tutto trascurata e il Ministero non si è preoccupato di procedere alla dovuta e necessaria verifica di qualità che era espressamente richiesta dalla norma, come pure sottolineato dal parere autorevole del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (in data 18.11.2021).

L'obiettivo non sarebbe solo quello di ridurre complessivamente la durata degli studi e completarli un anno prima, accelerando il passaggio al lavoro o all'istruzione superiore, ma anche quello di "recuperare" l'attuale biennio della scuola superiore, ora poco più che uno stanco prolungamento di quella media. Così riformulato, il primo anno si propone come avvio coordinato con il quarto anno della precedente scuola media, mentre i successivi tre si svilupperebbero via via in direzioni più specialistiche,

Il *ribaltamento* è evidente: ognuno di questi punti ha conseguenze devastanti per l'intero sistema di istruzione: personale, contenuti di apprendimento, organizzazione generale del sistema, ecc.

I docenti.

Quando un contratto collettivo di lavoro viene a costituire una cornice regolamentare – primaria - entro la quale si sviluppa l'attività professionale – secondaria - sullo sfondo degli obiettivi di apprendimento degli studenti – terziaria - si capisce che la situazione è semplicemente capovolta.

Il diritto all'imprescindibile conseguimento dei cosiddetti *saperi irrinunciabili* è anch'esso sempre oggetto di impegnate dichiarazioni, ma le conseguenze non sono tratte: le forme di rigidità che le norme contrattuali impongono finiscono con il far prevalere le condizioni della categoria alle esigenze degli studenti.

Aspetti quali le ferie (sempre intoccabili anche in condizione di pandemia e, quindi, di emergenza nazionale; nella fase di maggiore estensione della pandemia e in condizioni di didattica a distanza le organizzazioni di categoria hanno negato ogni possibilità di utilizzare questa modalità anche in parte delle vacanze di Pasqua nel tentativo almeno di recuperare il gran tempo perduto con la chiusura delle scuole), l'orario settimanale delle lezioni (per la riduzione oraria, al cui recupero si oppongono pretestuose interpretazioni contrattuali), l'assegnazione a corsi, classi o plessi; e molti altri punti non possono che *derivare* dall'assetto didattico-organizzativo della scuola e non *precederlo*.

Merita ricordare l'ignorato articolo 28, comma 9, del CCNL, il quale, lungimirante, consente la flessibilità dell'orario di cattedra, offrendo la possibilità di articolarlo in forme plurisettimanali, architettura ben utile all'apprendimento, consentendo una organizzazione didattica modulare per contenuti e che potrebbe conseguentemente ridurre anche il ricorso a supplenze in caso di assenze dei titolari; ma che non risulta praticamente utilizzato.

Non si dà alcuna flessibilità senza una riformulazione radicale delle condizioni contrattuali del personale.

Decenni di dibattito hanno impegnato i responsabili sulle procedure per l'assunzione del personale docente, con la produzione di meccanismi elaborati, lunghi o scarsamente praticabili, rimbalzando tra concorsi selettivi tout court, concorsi non-selettivi (per la definizione del Vocabolario della lingua italiana Treccani: *concorso: gara indetta da un ente pubblico o da persone private allo scopo di scegliere i migliori o i più idonei fra più aspiranti*; l'ossimoro del ministero dell'istruzione!), procedure abilitanti, coinvolgimento di agenzie o università, formazione di graduatorie infinite, provvisorie, definitive, messa a disposizione; eccetera.

Non vi è chi non si avveda che il ginepraio derivante da tale successione e sovrapposizione di criteri e norme non può che essere, se non dipanato, almeno compreso dai soli addetti ai lavori (quali alcuni tecnici delle organizzazioni sindacali di categoria), mentre resta insoluto il nodo dell'efficienza dell'assunzione (tempi e modi di questa), ma, più di tutto, quello della risoluzione del rapporto di lavoro quando si verifichi la scarsa qualità del servizio prestato.

Il primo – l'assunzione - non ha alternativa se non l'affidamento delle intere operazioni alla competenza delle istituzioni scolastiche autonome; è questa la posizione da tempo espressa dall'Associazione Nazionale Presidi, che ha anche raggiunto autorevoli esponenti del ministero dell'Istruzione (Francesco Luccisano e Marco Campione, *4 tabù da infrangere sulla scuola*, in *Il Foglio*, agosto 2021).

Ecco un *ribaltamento* delle modalità correnti: abbandono di un medievale criterio di punteggio variamente acquisito sostituendolo con contatti diretti (esame delle competenze e colloquio diretto) al modo dei sistemi anglosassoni (ma esiste già in Trentino).

Il secondo, conseguenza diretta del punto precedente, che pone l'accento non solo sul modo di *assumere* il personale docente, quanto su quello di *licenziarlo* laddove questo non si mostri adeguato ai compiti richiesti.

Questo è verificabile solo nel corso dell'azione professionale vera e propria; le selezioni ex ante non lo consentono, né, tantomeno, le piattaforme digitali o una conoscenza approssimata della lingua inglese, e meno di tutte il cosiddetto periodo di prova con la rituale ipocrita conclusione.

È questo un aspetto sul quale la scuola paritaria può fornire esempi, suggerimenti, indicazioni, poiché essa già ne usufruisce.

E mentre si discute sulle procedure di assunzione e di qualifica del personale, va ricordato – purtroppo – che il profilo del docente, che cosa quindi sia il suo ruolo, è rinvenibile esclusivamente nei contratti collettivi nazionali, laddove non compare in nessun testo di legge proveniente dal Parlamento.

Non affrontiamo qui oltre il tema della formazione degli insegnanti, così al centro dell'attenzione di ogni riformatore.

Ci limitiamo a segnalare i tre livelli di questa formazione: quello accademico, o dei contenuti dell'insegnamento; quello pedagogico-didattico, o delle modalità di trasmissione del sapere, con le imprescindibili connessioni psicologiche; quello dell'esercizio e dell'esperienza sul campo, o dell'incontro con le situazioni reali rappresentate dall'ambiente e dai suoi protagonisti (studenti, ma anche famiglie, personale scolastico, ecc.).

Il primo è stato in genere rimesso al solo possesso del titolo accademico, ma questo non sembra più sufficiente, considerata il continuo e veloce impoverimento dell'apprendimento scolastico, pervenuto oramai fino all'università (qui subentra la valutazione del sistema 3+2, che ha formulato una laurea "breve" ed una successiva "magistrale"; ma non è argomento di questa riflessione) come ha dimostrato il citato evento del concorso per la magistratura; va pertanto riconsiderato.

Il secondo trova nell'università certamente un quadro scientifico adeguato, ma in questa sede non può che restare all'interno di un recinto astrattamente teorico; ed anche quando sia affidato ad agenzie professionali non supera la soglia delle illustrazioni teoriche.

E' sul terzo, invece, che alla fine si misura in gran parte la qualità e l'efficacia dell'azione professionale, ma questo aspetto è lasciato alla buona volontà, all'improvvisazione e alla solitudine del singolo docente.

Una formazione in servizio autentica (continua, ricorrente, rigorosa, che si confronta con i mutevoli casi concreti della realtà quotidiana) dovrebbe costituire la parte più consistente del patrimonio professionale richiesto per l'assunzione; e, ovviamente, anche per rescindere il contratto.

Forse (altro *ribaltamento*?) si potrebbe spostare l'accesso alla professione alla conclusione della laurea breve (triennale), dedicando il periodo successivo del percorso magistrale (biennio) alla formazione specialistica in condizione di tirocinio, ottenendo allo stesso tempo un abbassamento dell'età media dei docenti, oggi, come è noto, tra i più alti in Europa.

Resta, condiviso dai più, il convincimento che buoni insegnanti rappresentano la condizione ineludibile per l'attuazione di una buona scuola; il ricordo scolastico di ciascuno è consapevole di ciò.

*Era il primo ottobre del lontano 1947. Nella classe prima della Scuola media di Valvasone entrò un giovane insegnante, fece l'appello e si presentò: era il professore di lettere e si chiamava Pier Paolo Pasolini. Crediamo che non fosse ricco, perché ogni giorno, col buono e col cattivo tempo, si faceva, in bicicletta, 12 km. Di strada bianca per venire a Valvasone dalla vicina Casarsa, dove abitava e in cui rientrava per il pranzo. Quella modesta bicicletta fu la sua fedele compagna per tutti e due gli anni in cui restò con noi, anche quando in giro comparvero i primi ciclomotori e scooters. Eppure nei due anni passati con lui, fummo i più ricchi e fortunati allievi del nostro Friuli. Piano piano egli ci condusse per mano nella immensa "steppa" di Anton Cecov, piena di solitudine e tristezza. Ci fece fare conoscenza con il mondo tragico e colmo di umanità della Sicilia di Verga. Con lui attraversammo l'Oceano Atlantico per fermarci, commossi e pensosi, nel piccolo cimitero di "Spoon River", poi scendemmo nel profondo Sud degli Stati Uniti per riscaldarci col canto possente degli spirituals negri. Ci fece amare Ungaretti, Saba, Montale, Sandro Penna, Cardarelli, Quasimodo e molti altri poeti che, allora, non erano né premi Nobel né comparivano nelle antologie per le scuole, tutte piene di Leopardi, Carducci, Pascoli, D'Annunzio. Leggeva meravigliosamente bene e noi per delle ore rimanevamo incantati ad ascoltarlo. Ci insegnava a recitare, a dipingere, a giocare a calcio (David Barth Schwartz, scrittore e saggista, citato da Nico Naldini. *Un paese di temporali e di primule*, Ugo Guanda 1993).*

E infine il più autorevole, Dante Alighieri:

*ché 'n la mente m'è fitta, e or m'accora,  
la cara e buona imagine paterna  
di voi quando nel mondo ad ora ad ora  
m'insegnavate come l'uom s'eterna:  
e quant'io l'abbia in grado, mentr'io vivo  
convien che ne la mia lingua si scerna*

(omaggio di Dante che incontra il suo maestro di retorica e filosofia ser Brunetto Latini nel XV canto dell'Inferno).

Il Ministero.

In questo caso il *ribaltamento* non può che essere totale.

In un sistema autonomo non vi è posto per un apparato che pretenda di governare – e pure in dettaglio (si vedano, ad esempio illuminante, tra le note trasmesse alle scuole, quelle che intendono regolamentare le visite guidate ed i viaggi di istruzione) – il funzionamento effettivo delle istituzioni scolastiche diffuse sull'intero territorio nazionale.

Illuminante in proposito l'affermazione di Annamaria Poggi (Dipartimento di Giurisprudenza, Università di Torino): *Ecco perché l'autonomia è un grande progetto politico: non vuol dire che le scuole possono fare quello che vogliono ma che, invece, diventano protagoniste del loro sviluppo perché capaci di intercettare i bisogni reali dei propri utenti e dare loro una risposta più adeguata.*

*Solo chi non è mai entrato dentro il ministero dell'Istruzione e non ha mai avuto a che fare con la modalità asfitticamente burocratica che vi regna, può essere convinto che i ministeri siano capaci di gestire lo sviluppo di una società del futuro. Possono fare il loro onesto mestiere: dare obiettivi (sempre più dipendenti dall'Ue e dal contesto internazionale), controllare, finanziare.*

*Perché non ha funzionato?*

*Perché la burocrazia ha preso il sopravvento sulla politica e ritiene (evidentemente non a torto) che l'unico modo che ha di perpetrare sé stessa è quella di dirigere tutto centralisticamente, pur non conoscendo nulla. Le direttive e le circolari del Miur ormai vivono in un loro mondo che non ha più connessioni con la realtà. Come noto, poi, la burocrazia aumenta la burocrazia e le nostre povere scuole (e i nostri poveri dirigenti scolastici) sono sommersi da inutili e pervasivi adempimenti burocratici senza più poter fare il loro lavoro.*



Non vi è che una soluzione (*ribaltamento* totale): la cessazione di ogni Nota, con la quale ciascuna Direzione generale (nazionale o regionale) nonché ciascun Dipartimento pretende di disciplinare (e controllare, dal momento che, poi, le ispezioni ne richiedono l'osservanza in sede di verifica) i più semplici atti della scuola.

Per la scuola paritaria si aggiunga, come detto, la pedante richiesta di una non dovuta corrispondenza tra questa e la scuola statale.

Ne consegue la riassegnazione del governo ministeriale alle sole azioni di competenza vera in regime di autonomia: il controllo della qualità degli esiti formativi e la loro eguale distribuzione sul territorio nazionale, con l'abbandono del controllo sulle procedure (massime nelle fasi conclusive degli esami di Stato), cioè il rispetto dei LEP (Livelli Essenziali delle Prestazioni, art. 117, comma 2, lettera m, della Costituzione).

Forse nessuno ricorda oggi la "maxi-circolare" del ministro Riccardo Misasi, governo Emilio Colombo (n. 001/SCT del 20.09.1971), ossia il tentativo audace, ambizioso, anticipatore, con il quale il capo dell'amministrazione scolastica, con sforzo illuminato, intendeva ridurre ad una sola circolare – iniziale e comprensiva – il numero già allora incredibile delle circolari prodotte dal Ministero!

Neppure lo spirito di autonomia così come ufficialmente proposto da Sabino Cassese in occasione della citata Conferenza nazionale della Scuola (1990): *la Costituzione è morta quando dispone che le scuole da istituire siano statali, infatti la scuola non serve lo Stato, ma serve a una funzione, quella dell'istruzione, di cui è responsabile*; con un ruolo dell'amministrazione scolastica fortemente ridimensionato: sarebbe sufficiente – dichiarava - un corpo minimo di regole essenziali stabilite dal ministero.

E ancora in questa sede l'allora ministro Sergio Mattarella il quale dichiarava che *oggi della scuola nessuno è contento. Solo laudatores temporis acti?*

Il merito.

In questo caso il titolo del paragrafo è fuorviante; è stato posto esclusivamente a seguito del dibattito che in proposito si è aperto con la ridenominazione del Ministero dell'istruzione, ora Ministero dell'Istruzione e del Merito, MIM (D.L. 173 n. del 11.11.2022, in G.U. n. 264 del 11.11.2022).

Qui, piuttosto, tralasciando la parte di esso che si riferisce alla carriera dell'insegnante, si vuole affrontare il tema dal punto di vista del conseguimento del risultato; il risultato dell'apprendimento, ovviamente.

Per troppo tempo l'attenzione degli operatori – interni ed esterni – si è concentrata sul rapporto tra popolazione scolastica e studenti che raggiungono il completamento degli studi (obbligo o secondaria superiore). La dispersione scolastica, da questo punto di vista, è stata misurata attraverso il differenziale tra gli uni e gli altri, registrando in ogni caso sempre uno scarto preoccupante, decisamente superiore a quello di ogni altro paese occidentale (e non solo).

Solo più recentemente, con le indagini qualitative sopra citate, si è iniziato a prendere in maggiore considerazione una *dispersione indiretta*, ossia il livello effettivo raggiunto negli apprendimenti (in genere linguistici e scientifici, ma che guaio maggiore risulterebbe da un'indagine sui saperi artistico-musicali!) anche in coloro che erano comunque giunti al possesso del titolo di studio finale.

Il documento *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa* (MIUR, gennaio 2018; anche qui, attenzione alla data!) individua sul tema una *crisi strutturale* costituita da alti tassi di abbandono, quantità elevata di ripetenze, *alto numero di ragazzi con bassi livelli nelle conoscenze oggi irrinunciabili ai fini dello sviluppo sociale e personale nonché per esercitare la cittadinanza*, e infine *forte presenza della povertà minorile*.

Con l'imbarazzante conclusione che, se pure gli obiettivi europei sulla dispersione scolastica venivano faticosamente perseguiti (ma restavano e restano ancora lontani), ciò accadeva quasi esclusivamente sul piano quantitativo-statistico, lasciando gli studenti, pure in possesso di titolo di studio secondario superiore, ben al di sotto dei loro colleghi d'oltralpe e sempre comunque al di sotto del livello richiesto dagli ordinamenti vigenti.

Un livello che è dichiarato negli atti ufficiali, visto che la cosiddetta *sufficienza* in tutte le materie resta il vincolo per il rilascio del titolo, ma poi di fatto eluso da una molteplicità di giustificazioni: dal presunto *miglioramento* rispetto a livelli di partenza del tutto insufficienti (e che pertanto restano tali), alle considerazioni extrascolastiche, sociali o familiari, fino alla coperta onnicomprensiva del *bisogno educativo speciale* con il quale si cancella ogni carenza, ivi comprese quelle didattiche (più avanti si dirà: *abbiamo fatto tutto il possibile!*).

Un'analisi inequivoca – e perciò realistica, se condotta al di fuori di ipocrisie – può facilmente testimoniare che nell'azione didattica concreta la qualità dell'istruzione così intesa (raggiungimento del diploma, il titolo di studio conclusivo) viene ottenuta percorrendo la più facile via dell'abbassamento delle richieste agli studenti da parte dei docenti, raggiungendo la conclusione del percorso degli studi esclusivamente in forza della permanenza a scuola piuttosto che in forza del possesso degli obiettivi di apprendimento richiesti; cioè una sufficienza formale non certo sostanziale.

Il dato relativo alle promozioni (alle classi successive e poi soprattutto all'esame di Stato conclusivo) ne è buona testimonianza: lo studente è *promosso*, formalmente anche se non sostanzialmente, e la società (studenti stessi, famiglie, poi anche le sedi giudiziarie) non ha ragione di protestare.

Non fermiamo l'attenzione al solo livello di diploma di scuola superiore. Qui la situazione si manifesta nelle forme – viste prima – più spietate perché quasi sempre l'analisi viene condotta da coloro che hanno accesso agli organi di informazione, in prevalenza docenti dell'università, i quali negli anni hanno via via avvertito lo scadimento degli studi. La scuola media non offre però risultati per niente migliori.

Già il *Rapporto Scuola Media* 2011 della Fondazione Agnelli (ancora attenzione alla data!) evidenziava che *il fatto che oggi praticamente tutti gli studenti riescano a conseguire la licenza media non deve illudere, spingendoci a credere che sia indizio insieme di equità ed efficacia; è semmai una sorta di 'condono' alle carenze individuali per consentire il raggiungimento del titolo. Ciò significa che la scuola media non sempre sa raccogliere la sfida educativa che richiederebbe il recupero dei divari degli studenti in condizioni sociali svantaggiate: in questo senso, l'equità sembra essere equità al ribasso.*

La medesima considerazione è ripetuta nel *Rapporto* 2021.

Ancora: più del 50% dei ragazzi di quindici anni non comprende il significato di un testo scritto, come affermato da Claudio Tesauro, presidente di Save the Children (convegno *Impossibile*2022, 19.05.2022).

Tutto questo è stato individuato come *analfabetismo funzionale*, a distinguerlo dall'analfabetismo tradizionale, quando, cioè, il soggetto (studente, cittadino) non è in grado di comprendere le informazioni che lo circondano (dossier OCSE-PISA 2019).

Se gli addetti ai lavori, anche se hanno ben presente la questione fanno finta di niente, se ne accorgono, però, come visto, le agenzie di rilevazione nazionali e internazionali, oppure, da ultimo, le sedi universitarie e quelle di concorsi prestigiosi (si veda sopra quello per la magistratura, citato).

Ora, se *la scuola sforna tropi ignoranti*, a che serve?

C'è chi ha rilevato come la scuola si sottragga a questa responsabilità, attribuendola di volta in volta ad altri agenti: *la responsabilità per i problemi della scuola sono ... di tutti e di tutto, tranne che per responsabilità della scuola stessa (il legislatore, lo spirito del tempo, la scuola democratica ... lo stipendio basso, l'efficientismo tecnocratico* (Marco Campione, *Liberare la scuola – Vent'anni di scuola autonoma*, Il Mulino).

Il dibattito sul *merito* ha ripreso il problema, ma subito è stato inteso come strumento per il ritorno alle procedure selettive di una istruzione che non c'è più (tralasciamo il sacro terrore del merito da parte dei docenti e della relativa loro valutazione).

Giocoforza, in questa visione contrapposta tra chi sostiene l'inevitabilità del rigore selettivo e chi invece ritiene la promozione generalizzata quale unica strada di uguaglianza delle opportunità, la seconda opzione risulta strategicamente vincente, come è stata appunto in questi ultimi decenni, almeno per tutti gli aspetti di maggiore facilità pratica, tanto per gli operatori (più semplice promuovere tutti a prescindere dalle verifiche di competenze) quanto per gli utenti (non si danno casi di contestazione né ricorsi per le promozioni).

*La scuola senza qualità è una macchina che genera disuguaglianza*: l'abbassamento degli standard richiesti nelle prestazioni per l'accesso al lavoro o la prosecuzione negli studi non ha favorito gli studenti provenienti dai ceti bassi; al contrario li ha privati della chance di ascesa che i ragazzi provenienti dai ceti alti comunque ottengono attraverso implementazioni extrascolastiche (domiciliari, private, all'estero, ecc.): è il pensiero espresso da Paola Mastrocola e Luca Ridolfi nel testo già citato.

*Dove tutti sanno poco, si sa poco*: Luciano Canfora cita Giacomo Leopardi (*Dialogo di Tristano e di un amico*, La Repubblica, 30.02.2022)

Se le spiagge marine, all'analisi della balneabilità dell'acqua, potessero ottenere la certificazione di tale balneabilità richiedendo all'autorità competente semplicemente di collocarla ad un tasso minore (è la Direttiva europea 2006/7/CE), ai turisti il bagno sarebbe immediatamente consentito non a seguito di una complessa e costosa operazione di depurazione, ma solo per un più rapido aggiustamento, e abbassamento, della formale rilevazione della soglia.

*Alla base c'è un equivoco madornale: per aiutare chi non ce la fa si deve abbassare il livello. È come se portassimo i ragazzi a fare una bellissima gita in montagna e vedendo che molti non ce la fanno decidessimo di spianare la vetta* (Paola Mastrocola, scrittrice, intervista a La Repubblica, 30.02.2022).

E, si noti, che i cosiddetti "programmi" scolastici non soffrono di inferiorità rispetto a quelli stranieri in termini di contenuti, come sempre appare da qualche approssimativo confronto effettuato anche dagli stessi studenti, quando si meravigliano delle poche "cose" che i loro colleghi di altri Paesi si trovano ad apprendere; tutt'altro.

In effetti, la quantità dei contenuti presenti nei "programmi" (indicazioni, linee guida, o altro) peccano, se mai, di estensione, eccessiva, a volte oltre misura, e il numero dei cosiddetti "libri di testo" (altro aspetto solo nostrano, che meriterebbe un'apposita indagine, se l'editoria non ne facesse un totem intoccabile) ne è la manifestazione concreta (e pesante).

Questo si accompagna alla amplificazione di "progetti", poco o mai controllati nei loro esiti; o, non da ultimo, l'altrettanto esagerata enfasi sul benessere e la socializzazione quando siano troppo al centro, a scapito dei contenuti disciplinari, come a suo tempo fu rilevato da Berlinguer (*bene il progetto sull'acqua, ma a conclusione i ragazzi sanno la matematica?* intervento del ministro Berlinguer al congresso dell'Associazione Presidi, 1997); o da Piero Romei: il clown all'ospedale fa divertire i bambini malati, ma alla fine è il medico che li guarisce.

Posizione non dissimile assunta già da tempo dal gruppo denominato *Manifesto dei 500*, che si adopera per il rilancio delle discipline affidate ai docenti e sul loro insegnamento metodico, a fronte di un progressivo svuotamento dei

contenuti e ad uno slittamento della professione insegnante verso un *mix di animatore, assistente sociale o psicologico, elaboratore di progetti a sfondo genericamente educativo* (giugno 2022).

In sintesi la questione è, come dicono Mastrocola-Ricolfi, *la libertà di non studiare, che fa sì che si possano ottenere diplomi con validità legale anche non avendo appreso quasi nulla di ciò che si doveva apprendere.*

Il discorso sul *merito* allora si sposta dalla *rilevazione* al *perseguimento*: l'istituzione ha il compito – dovere – di fornire tutti gli strumenti perché tale merito sia messo in atto, e non già la mera constatazione di questo.

In particolare una istituzione che ha i compiti formativi assegnati dalla società (programmi, indicazioni, obiettivi, o quant'altro).

Così la scuola constata dapprima l'insufficienza dello studente, cioè lo scarto tra ciò che sa e quello che dovrà sapere a conclusione del percorso di studio (questa è la condizione originaria fisiologica, dal momento che lo studente frequenta la scuola proprio per apprendere certi contenuti che non conosce, altrimenti tale frequenza sarebbe superflua); quindi, mette in atto le strategie utili al superamento di ogni ostacolo per permettere il risultato richiesto dalla società che gli ha affidato tale compito.

Non è questa una scoperta recente; anzi, viene da lontano.

Giovanni Comenio (1592-1620) già nel seicento ne affermava la sussistenza: il suo *ideale pansofico* (la *Didactica magna*) poneva l'obiettivo di *insegnare tutto a tutti*, cioè di fornire a ciascuno l'educazione più appropriata nei modi e nei tempi (una digressione: vale qui la pena di richiamare anche la sua affermazione, ritenuta la più decisa in senso femminista espressa da un pedagogista, quando attribuisce alle donne *una mente agile e atta a capir la sapienza come noi, e spesso più del nostro sesso*).

Nei tempi recenti la strategia del *mastery learning*, ossia l'apprendimento per la maestria, non per approssimazione o mediocrità, ne ha riaffermato i principi: porre in ogni allievo le basi di ciascuna disciplina e poi procedere con ampliamenti ed approfondimenti, proporzionati al livello accertato di ognuno e secondo un metodo ed un tempo meglio rispondente, mettendo in conto: il tempo necessario, un'adeguata motivazione, la valorizzazione del vissuto di ciascuno, l'attenzione alla dimensione affettiva ed emozionale dell'apprendimento, lo stimolo della curiosità.

Concetti e principi presenti in una pedagogia dichiarata, ma troppo spesso dimenticata: Edouard Claparède (1832-1871), la *scuola su misura*; Robert Dottrens (1893-1984), insegnamento ed apprendimento individualizzato.

Quindi: tempi e modi, cioè abbandono di modelli standardizzati a favore di approcci diversificati e flessibili.

A ben vedere, non sono altro che le istanze già richieste oggi dalle situazioni cosiddette straordinarie (disabilità, disturbi specifici di apprendimento, bisogni educativi speciali) per la formulazione di piani di studio individualizzati (PEI, PEP, ecc.); non resta che considerarli *normali* e validi per ogni didattica ordinaria (del resto, chi non può ritenersi un soggetto con bisogni educativi speciali, cioè personali?), a patto che di questi non se ne occupi la progettazione concreta della scuola e non la burocrazia ministeriale (note, linee guida, ecc.) che li rendono solo raccolte cartacee.

Invece la risposta della scuola, dice Piero Romei (*Per una teoria della scuola*), si è per lo più limitata a dichiarare di avere fatto “tutto il possibile”, rimandando così ad uno stato di fatto insindacabile e inverificabile.

Le soluzioni indicate sono state per di più quantitative; prima di tutte, la richiesta di maggior tempo scolastico; ma nessuna ricerca significativa ha verificato la correlazione tra tempo scuola e qualità degli apprendimenti e la riduzione del primo non sembra abbia condotto alla riduzione dei secondi.

Più tempo – si diceva una volta – ma per fare che cosa? E come?

In data recente (luglio 2021) il ministro Bianchi ha preannunciato l'avvio di un *consesso costituente*, gli *Stati generali della scuola*, dove il tempo pieno rappresenta uno dei temi importanti sul tavolo della discussione

Questa volta, il prolungamento del tempo, fortemente richiesto dalle organizzazioni sindacali, è rivisto – giustamente - dal Ministro: *Dobbiamo immaginare una scuola diversa, altrimenti il tempo pieno è solo un'espansione della scuola di oggi. Ampliamento del tempo pieno, sì, ma il tempo pieno vada speso in modo diverso.*

Sul piano meramente quantitativo anche la dimensione delle classi.

Il dibattito si è acceso sulle cosiddette “classi pollaio”. La costituzione delle classi e la distribuzione in esse degli studenti va invece completamente ripensata (ancora un *ribaltamento*): la classe è una aggregazione didattica, non amministrativa.

La decisione della formazione di “classi”, per di più rigidamente fisse, non può essere appannaggio del ministero delle finanze, né di quello dell'istruzione, ma solo delle progettazioni didattiche assunte all'interno della istituzione scolastica.

Una “classe” si può costituire, articolare, riaggregare ecc. nei tempi e negli spazi; e non è detto affatto che un classe prima sezione A resti immutata in tutti gli anni successivi fino al completamento del ciclo.

Se si vuole poi scavare, si osservi che non esiste una norma primaria che stabilisca la “classe” nella scuola, ma questa deriva soltanto da esigenze contabili connesse alla formazione dell'organico del personale, come disposto dal DPR n. 81 del 20.03.2009 o da altri atti legislativi, tutti aventi per oggetto la dimensione della spesa e nessuno dei quali individua la “classe” nel proprio enunciato, se mai il numero complessivo degli studenti per istituzione scolastica.

Già Aldo Visalberghi (1919-2007, professore di pedagogia alla Sapienza, responsabile della ricerca IEA in Italia) riteneva che non rispondesse al vero *il mito che i risultati educativi migliorano sistematicamente se si riducono il rapporto insegnanti allievi e la numerosità delle classi. Mezza dozzina di ricerche IEA hanno dimostrato che al di sotto dei venticinque allievi per classe, ulteriori riduzioni non comportano nessun vantaggio, talvolta svantaggi, nel rendimento degli allievi.*

Tanto tempo fa?

Niente affatto, se anche in tempi recenti Roberto Ricci (responsabile nazionale INVALSI, relazione al Parlamento, luglio 2021) ha affermato che *non c'è dimostrazione empirica di correlazione tra dimensione della classe ed esiti degli apprendimenti... Riducendo di 2 o 3 unità la classe non c'è evidenza empirica che la didattica sia diversa e abbia un miglioramento, ma le esperienze migliori (best practices) del nord Europa ci mostrano che è fondamentale per gli studenti fragili avere docenti aggiuntivi e attività aggiuntive...; sarebbe fondamentale quindi anziché avere classi più piccole, avere risorse docenti in più per aiutare gli studenti in difficoltà, soprattutto nell'ambito dell'istruzione tecnica e professionale.*

Paolo Fasce (dirigente scolastico, esperto di valutazione di sistema) fa notare che per gli istituti professionali, dove gli studenti sono in media in classi più piccole di tre unità, i risultati delle indagini OCSE-PISA *non sono del tutto incoraggianti in merito all'efficacia didattica nelle classi con basso numero di studenti e che mostrano modi migliori di spendere i soldi, se si ha a cuore il successo formativo degli studenti.*

La classe, quindi, va lasciata alla libera organizzazione dell'istituzione scolastica e della relativa programmazione.

Se la effettiva differenza, in termini di apprendimento dei discenti, tra classi numerose e classi piccole non è stata mai verificata attraverso una ricerca mirata in proposito e perciò non è affatto dimostrato che classi numerose producano, di per sé, studenti meno preparati, resta sempre più influente, invece, l'approccio didattico messo in atto.

Il ministro Giuseppe Valditara sembra riprendere questa visione: *Occorre una più incisiva personalizzazione dei piani di studio, anche con una articolazione della funzione docente, che consenta di coltivare le potenzialità di tutti, sostenendo chi è in difficoltà e alimentando le capacità dei più bravi* (intervista al Corriere della Sera, ottobre 2022).

E subito le considerazioni già qui esposte: *la personalizzazione richiede un diverso approccio organizzativo che superi radicalmente le modalità consolidate e tradizionali che la rendono impossibile nei fatti* (Aluisi Tosolini, responsabile Rete nazionale delle Scuole per la Pace).

*La personalizzazione è una strada che il Ministero negli atti formali ha sempre indicato, ma che poi ha contraddetto rafforzando la rigidità del sistema scolastico con quadri orari rigidi legati a tempi scuola tutti uguali e a classi di concorso che la fanno da padrona sugli apprendimenti...la strada deve essere quella, ma è già stata tracciata dell'autonomia scolastica che però non è mai stata applicata nella sua parte 'flessibile'* (Stefano Stefanel, dirigente scolastico, liceo Marinelli, Udine).

È questo, pertanto, che dovrebbe essere posto all'attenzione, piuttosto che la semplice contabilità sui numeri.

È proprio questo aspetto la rilevazione INVALSI ha sottolineato: la diversità di risultati per classi corrispondenti addirittura nella medesima scuola, conseguente evidentemente a differenze di strategie didattiche e non certo ai numeri della loro composizione.

Il centro nevralgico resta l'assetto pedagogico-didattico complessivo del sistema di istruzione e formazione: *il punto non è cultura umanistica e cultura tecnica, ma la serietà degli studi... una frase di Gramsci dei Quaderni dal carcere: si studia il latino non per imparare a parlare latino ma per imparare a studiare* (Luca Ricolfi, sociologo; La Repubblica, 30.01.2022).

Ecco qui però il *ribaltamento*: non si ha via risolutiva mantenendo il sistema vigente, neppure con le lusinghe dei tempi lunghi o della riduzione delle classi numerose, quando questi ripropongano poi le medesime modalità di trasmissione didattica, né vale più di tanto *accrescere le risorse del sistema scolastico*, perché questa rischia di essere, come è da lungo tempo, *una forma di pensiero magico* (Gianluca Argentin, *Nostra scuola quotidiana. Il cambiamento necessario*, Il Mulino 2021).

È una scuola che deve "mondanizzarsi" (Roberto Maragliano, intervista a *Tecnica della scuola*, 05.04.2022) cioè prendere atto delle mutazioni avvenute o in atto, *troppo chiusa in sé stessa e non essere la cattedrale dell'insegnamento.*

Riconosciuto universalmente che *tra i fattori legati al sistema scolastico, gli insegnanti sono quello più importante*, la strada maestra resta solo quella dell'investimento sulla qualità dell'insegnamento.

Per ciò, scontata la loro formazione iniziale di cui qui non ci occupiamo direttamente e continuando a privilegiare se mai il monitoraggio durante il servizio effettivo (se ne è parlato prima), occorre intraprendere coraggiosamente la strada della più ampia flessibilità, che conceda alle scuole – alle singole scuole – opzioni in termini di spazi (istituendo classi secondo esigenze didattiche e non a ragione dell'età; e poi variabili nel tempo, in gruppi componibili e ricomponibili), e in termini di tempo (riscrittura della giornata scolastica, annullando la lezione/ora, aggregando invece periodi variabili in funzione della materia, dell'argomento specifico, del gruppo di riferimento, ecc.).

Insomma, percorsi personalizzati – veramente tali – possibili solo nel contesto di una progettazione didattica che impone ritmi, strumenti, mezzi all’organizzazione burocratica, laddove oggi essa ne è conseguente e dipendente.

Qualità dell’insegnamento anche per Pietro Ichino (giurista, professore Università statale di Milano, *La Repubblica* 27.10.2022): *potenziare l’istruzione pubblica significa, certo, investire di più sull’edilizia e le attrezzature didattiche; ma significa soprattutto investire sul miglioramento della qualità dell’insegnamento, cioè sulla capacità e l’impegno degli insegnanti.*

È una scuola che *scambia l’apprendimento con la prestazione / carriera, non offre quindi il sapere come aiuto per aprirsi all’esperienza della vita, ma addestra lo studente a performance e diplomi, rendendolo consumatore di programmi (basti pensare all’esame di maturità farsa – promozione del 99,8% degli studenti (La scuola brucia, di Alessandro D’Avenia, scrittore, in Corriere della Sera, 31.01.2022).*

A conclusione del percorso di studio la certificazione delle competenze non può che essere appannaggio di organismi esterni.

Significativa in proposito l’analisi condotta nell’anno scolastico 2021/2022 sull’attribuzione “generosa” o, peggio, discriminante, tra le scuole del nord e quelle del sud della lode al termine dell’esame di Stato; ma anche nell’ammissione agli stessi esami, dove in Lombardia si tocca il 70% contro poco più dell’80% nelle regioni meridionali: una valutazione “locale” rischia di attirare sospetti di parzialità.

Invece, una valutazione da parte di valutatori estranei all’ambito del valutato può meglio riferire dei risultati ad organismi centrali per premiare o sanzionare la validità dell’attività organizzativa di insegnamento (relativamente al dirigente responsabile ovvero all’erogazione di fondi), così come ai decisori politici per i successivi interventi mirati (altro *ribaltamento*).

Insomma, vogliamo rivestire questo *Re nudo*?

Appendice.

Trasversalmente ai punti descritti, meritano ancora la massima attenzione, questa volta senza per altro operare nessun *ribaltamento*, ma solo continuando nelle operazioni di rappezzamento o razionalizzazione del sistema:

a. La riscrittura del Testo Unico

In un quadro così complesso ogni suggerimento di riforma non può che rivelarsi inadeguato, o addirittura inappropriato se non si considera la contestuale necessità di dotarsi di un nuovo *Testo unico* della scuola, per il quale le operazioni di revisione o mero aggiustamento non possono che rivelarsi inefficaci e spesso conflittuali con una situazione del sistema di istruzione che certamente non può essere riferita a quel lontano 1994 nel quale esso fu concepito.

Quanto urgente ed importante fosse questa istanza era già stata avvertita dalla legge n. 107 del 13.07.2015, che, assegnando nove deleghe al Governo (comma 181), poneva la revisione del Testo Unico al primo punto (*la redazione di un testo unico delle disposizioni in materia di istruzione già contenute nel testo unico di cui al decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, nonché nelle altre fonti normative*), ma è rimasta l’unica delega non realizzata dall’esecutivo.

Buone notizie in proposito giungono dal ministro Valditaro: in occasione dell’audizione alla Commissione Politiche dell’Unione Europea del Senato (30 novembre), riconoscendo la vetustà e perciò l’inadeguatezza del Testo, ne ha programmato finalmente la revisione. Opera non di poco conto, che corre il rischio di oltrepassare i termini di una legislatura.

b. La revisione della legge n. 62/2000

È oramai a tutti evidente che molti punti della legge 62 presentano varie difficoltà di applicazione e non risultano rispondenti a successive norme di legge.

L’evoluzione del sistema di istruzione, dopo l’affermazione dell’autonomia scolastica (D.P.R. n. 275/1999, in vigore dal 1° settembre 2000) e poi l’evoluzione del mercato del lavoro con le relative norme sulle nuove tipologie di lavoro autonomo e parasubordinato (legge Biagi e seguenti) impongono revisioni anche significative del testo originario.

Il principio dell’autonomia, se sottolinea la *coerenza* tra scuola statale e scuola paritaria, non ne afferma però la mera *corrispondenza* in fotocopia, troppo spesso pretesa dall’Amministrazione, con la conseguenza di mortificare la

specificità della scuola paritaria, oltre ad essere contrastante con il *Regolamento* dell'autonomia scolastica (ad esempio, tra tutti, la composizione delle classi per il numero di alunni, o anche la costituzione degli organi collegiali per un consiglio di istituto più idoneo alle caratteristiche della scuola non statale).

Si aggiunga la necessaria precisazione della diversa configurazione giuridica del personale, soprattutto docente, il quale ultimo, se ha l'obbligo di corrispondere per titoli e professionalità a quello della scuola statale, non lo è certamente per lo specifico rapporto di lavoro, che invece lo differenzia anche sostanzialmente (come più volte affermato dalla giurisprudenza, anche costituzionale).

E poi la riconsiderazione della figura del gestore responsabile, per il quale è richiesto troppo genericamente il possesso di definiti requisiti morali e culturali, mentre sarebbe auspicabile la costituzione di un apposito albo professionale.

Si richiama, infine, non certo per concludere, la questione del provvedimento di riconoscimento di parità per la scuola, tra indirizzi, corsi, classi, sempre oggetto di contenzioso nelle sedi giurisdizionali.

Un'opera di revisione che dovrebbe riconsiderare in una sorta di *testo unico* la legge n. 62/2000, il decreto legge n. 250/2005 convertito nella legge n. 27/2006, la legge, il DM n. 267/2007, il DM n. 83/2008, fino al DM n. 5/2021.

#### c. Un nuovo CCNL

Molti – se non tutti – degli aspetti descritti in precedenza pongono inevitabilmente una revisione del contratto nazionale del personale: autonomia e conseguente flessibilità non hanno luogo all'interno della rigidità dell'attuale rapporto di lavoro.

#### d. La revisione dei sistemi di monitoraggio/controllo

L'affermazione dell'autonomia impone una revisione anche delle funzioni e dei rapporti tra Amministrazione centrale ed agenzie di verifica.

Alla prima (MIM) spettano compiti di indirizzo e sostegno, mentre solo alla seconda toccano responsabilità di verifica dei risultati e conseguenti premi/sanzioni.

Ne è premessa indispensabile l'indipendenza effettiva di quest'ultima (ivi compreso il servizio ispettivo) con l'attribuzione di poteri premianti e/o sanzionatori, secondo il modello anglosassone.

La permeabilità tra MIM e INVALSI rende inefficace il monitoraggio (che sconfinava nel controllo, che resta però solo formale), così come rende inutile la verifica (che si limita troppo prudentemente ad una mera rilevazione anonima senza effettiva ricaduta sul funzionamento delle istituzioni scolastiche).

Sullo sfondo – ma non tanto in fondo – si manifesta la rinnovata richiesta delle Regioni nella gestione autonoma dell'istruzione.

Le resistenze ad accettare una sorta di regionalizzazione dell'istruzione provengono dalla concezione di una istruzione di Stato.

Però questo ha il compito primario di individuare gli obiettivi di apprendimento, controllandone l'eventuale o il mancato raggiungimento, ma non ha titolo alla gestione concreta delle attività (si veda la citata dichiarazione di Sabino Cassese).

Non vanno disconosciuti, poi, i principi contenuti del titolo V della Costituzione, così come rivista dalla legge costituzionale n. 3/2001, che attribuisce allo Stato il solo potere di fornire indicazioni generali rispetto alle garanzie costituzionali ed educative, e quindi solo vigilare sulla conseguente attività svolta.

Come è noto, il Disegno di legge costituzionale C. 2613-D (noto con la denominazione "Renzi-Boschi"), prevedeva una revisione del titolo V, assegnando istruzione, tutela della salute, governo del territorio, attività culturali e beni culturali (prima materie di legislazione concorrente) alla competenza legislativa esclusiva dello Stato, che in tema avrebbe dettato *disposizioni generali e comuni*. Il referendum del 4 dicembre 2016 ha però cancellato tale revisione.

Infine non va dimenticato o ignorato il pronunciamento sul tema della Corte Costituzionale (n. 13/2004), nel quale già nel 2004 si affermava il principio della competenza regionale sulla programmazione della rete scolastica e la distribuzione del personale, respingendo i ricorsi del Governo avverso le leggi regionali di Emilia Romagna e Friuli Venezia Giulia che lo rivendicavano.