

SULLA «GRANDE RIFORMA» DELLA SCUOLA ITALIANA

Alberto Giovanni Biuso

*Se ti presenti agli studenti dell'Università dell'Arizona,
devi dargli Mickey Mouse e non Il Grande Gatsby
(Man of the Moon, di Milos Forman, 2000)*

Negli scorsi decenni ciò che chiamiamo *cultura* è stato visto da molti quasi soltanto come uno strumento di potere e di discriminazione. Nella impossibilità di elevare tutti al sapere, quanti hanno aderito a quella concezione hanno poi operato – consapevolmente o meno non ha importanza – allo scopo di distruggere la cultura come valore e di dequalificare scuole e università ponendole al servizio del «mondo del lavoro», vale a dire del capitalismo globalizzatore dominato dagli Stati Uniti d'America. Questo è il vero significato delle riforme scolastiche in corso in Europa da alcuni anni, comprese quelle imposte in Italia dal ministro Berlinguer e dai suoi consiglieri-successori. Dopo cinque anni di una Legislatura in questo senso assai attiva, è ora possibile tentare un bilancio anche sulla base di una documentazione molto ricca e che negli ultimi mesi è andata sempre più crescendo. Il Parlamento ha approvato alcune Leggi, il Ministero della Pubblica Istruzione ha emanato migliaia di circolari, decreti, suggerimenti applicativi¹. Cercheremo – in que-

¹ «L'impulso del Governo e l'iniziativa riformatrice delle Camere hanno fatto sì che oggi ci si trovi in presenza di un organico complesso di norme: l'autonomia, il nuovo esame di Stato, l'elevamento dell'obbligo scolastico, l'obbligo formativo, la parità, l'istruzione e la formazione tecnica superiore e infine il riordino dei cicli» (*Programma di attuazione del Riordino dei cicli*, p. 9).

sta abbondanza di materiali, dichiarazioni, norme – di individuare alcuni degli elementi di continuità che hanno caratterizzato la scuola italiana negli anni 1996-2001. Fra i temi chiave della politica scolastica ci sono stati l'*autonomia*, la *parità*, l'*innovazione*, l'*adeguazione ai modelli europei*. Parole e concetti ambigui che vanno sempre più mostrando la loro natura strumentale e dei quali ci siamo occupati altre volte². Qui vorremmo analizzare più in dettaglio uno dei provvedimenti decisivi – il cosiddetto *riordino dei cicli* – e il dibattito sui *saperi* che ha accompagnato le riforme.

Il riordino dei cicli

Nel periodo conclusivo della passata Legislatura il Parlamento, il Ministero della Pubblica Istruzione, le Commissioni da esso istituite hanno intensificato ulteriormente il proprio lavoro producendo una quantità impressionante di Documenti. Fra questi ricordiamo: la *Risoluzione 6-00155* approvata dalla Camera il 12 dicembre 2000; la *Risoluzione 6-00057*, votata dal Senato il 21 dicembre 2000; la *Relazione di fattibilità* e il *Programma di attuazione* della Riforma; la *Sintesi* dei Gruppi di lavoro resa nota il 7/2/2001; lo *Schema di legge-regolamento* presentato da MPI e Ministero del Tesoro il 1/3/2001 e – infine – il testo con le *Indicazioni* attuative della Riforma, che porta la stessa data. In totale, circa cinquecento pagine... costituite da testi spesso prolissi, ripetitivi, prescrittivi. Forse si è voluto scoraggiare dal leggerli, dal capirli, dal criticarli? Bisogna ammettere che non è facile individuare in questa miriade di parole i significati profondi e i reali obiettivi. Un tentativo, però, va compiuto.

La Legge più importante emanata dal Parlamento in materia scolastica è sicuramente quella che *riordina* i cicli. Una Legge che presenta dei gravi elementi negativi sia di metodo che di merito.

² Cfr., ad esempio, *Didattica, politica, riforma della scuola*, «Nuova Secondaria» XVI/8, aprile 1999; *Educazione e Antropologia*, in «Punti Critici» n. 2, 1999; *La scuola tra riformismo e degrado*, «Nuova Secondaria» n. 8, XVIII, aprile 2001.

Per quanto riguarda i primi:

- Il testo, licenziato nel settembre '99 dalla Camera, è passato indenne attraverso la Commissione Istruzione del Senato, che ne ha respinto tutti gli emendamenti. Al momento della discussione in Aula la legge è stata blindata dalla maggioranza di Governo (8 ore soltanto di dibattito complessivo e interventi compresi in tempi ristrettissimi...) e non ha più subito modifiche. L'applicazione di un simile metodo a un ambito – come quello scolastico – che non può ridursi a una questione di semplice maggioranza/minoranza parlamentare, costituisce un *vulnus* alla dinamica democratica e pone un precedente pericoloso. Un governo di diverso segno potrebbe, infatti, modificare ancora una volta l'intero impianto, privando la scuola – che lavora su tempi lunghi – della necessaria certezza del diritto. Una legge come il riordino dei cicli, insomma, ha la stessa rilevanza di una normativa di carattere costituzionale e non può essere imposta a colpi di maggioranza.
- Si tratta, poi, di una legge-quadro che di fatto ha offerto una delega in bianco a chi ha poi cominciato a riempire di contenuti una cornice già di per sé molto discutibile. I procedimenti attuativi hanno, infatti, riguardato questioni decisive come i criteri generali cui dovranno ispirarsi i programmi e la riconversione degli insegnanti delle elementari e delle medie.
- È una Riforma nata in gran parte dalla volontà di una lobby di tecnici della didattica, intenti in primo luogo a imporre se stessi e le proprie cattedre sostituendosi a quelle di pedagogia.

Entrando nel merito della normativa:

- Innovare per innovare (o per lasciare il proprio nome nei libri di storia) non ha ovviamente senso alcuno. L'ideologia del Nuovo tenta di nascondere la differenza tra una innovazione migliorativa e una peggiorativa. Lo scopo del cambiamento sta nel migliorare l'esistente. Ora, la scuola elementare italiana è una delle migliori al mondo tanto che neppure una riforma discutibile

era riuscita a farle perdere troppe posizioni. Ebbene, essa viene semplicemente eliminata.

- Sarebbe stato necessario rivedere la scuola media al fine di meglio adeguarla a un bisogno generalizzato di orientamento degli alunni, finalizzato alla riduzione drastica degli abbandoni nella Secondaria, in larghissima misura ascrivibili proprio alla mancanza di orientamento selettivo, oltre che a quella di un serio canale di Formazione professionale, diverso dalla Istruzione professionale, che c'è già. Anche la scuola media viene, invece, abolita.
- Una delle motivazioni ideologiche – assai più che pedagogiche – della Legge di riordino sta nell'eliminazione delle discontinuità e dei traumi nel processo di apprendimento. Ma la discontinuità rappresenta invece un fattore di crescita, il quale, se ben indirizzato, permette una migliore assimilazione delle discipline e la formazione di un più forte senso di responsabilità. È la discontinuità che consente di comprendere meglio le proprie possibilità e indirizzare le attitudini. È sempre la discontinuità che consente di evitare appiattimenti e omologazioni.
- I *passaggi* da un ordine di scuola all'altro sono automatici e posti fuori da ogni controllo qualitativo e si ridurranno quindi a dei semplici *scivoli* da tipi di scuola e istituti più rigorosi a quelli meno esigenti, con il vantaggio di «non perdere un anno» ma con il danno di non aver imparato nulla.
- Il ciclo secondario rimarrà solo formalmente di cinque anni e si ridurrà, di fatto, a tre, poiché i primi due saranno unificati e fungeranno da orientamento ritardato e quindi inefficace.
- L'abbassamento del livello qualitativo nella preparazione degli alunni, a conclusione di un percorso di scolarizzazione ridotto a 12 anni, avrà immediate conseguenze anche sull'Università, il cui scadimento è già in atto e sotto gli occhi di tutti. Basti pensare all'imposizione dei cosiddetti *crediti* e dei *debiti* anche nell'ambito dell'insegnamento universitario. Si tratta di una grottesca mescolanza di linguaggio bancario, calcolo marxiano del valore-lavoro, assuefazione alle finzioni di un mondo virtuale. Quando si comincia, infatti, a trasformare il lavoro operaio nel

modello di ogni virtù, si finisce col computare l'apprendere sul fantasma di *una misura oraria uguale per tutti*. Per procedere a una operazione siffatta, è necessario fingere di ignorare l'assurdità psicologica, pedagogica, esistenziale di una simile pedanteria da contabili dell'imparare. La conoscenza è diventata un carico di merci da scambiare secondo le regole di un capitalismo non si sa se più arcaico o postmoderno³.

- Chi difende *questo* riordino dei cicli in nome di quel vero e proprio grimaldello retorico che è ormai diventato «l'Europa», dimentica o non sa che i nostri Ordinamenti Scolastici sono sempre stati i migliori, e semmai l'Europa vi si dovrebbe adeguare⁴.
- Il Testo con le *Indicazioni* attuative della Riforma è molto chiaro nel sintetizzarne alcuni dei principi di fondo: il modello sono le maxisperimentazioni nate negli anni Settanta; centrali risultano l'orientamento, la subordinazione al mondo della produzione con le scuole formalmente invitate a entrare in contatto e a trovare finanziamenti presso aziende ed enti dell'area nella quale operano, l'enfasi posta sul «successo formativo» e la riconduzione del sapere al saper fare: «una richiesta avanzata da molte parti è quella di dare maggior spazio alla dimensione operativa

³ Ha ragione, quindi, Umberto Curi a giudicare l'Università disegnata da tali intenzioni come *senza qualità*, frutto di un riformismo artificioso, semplicistica e omologante nel suo ignorare completamente la diversa evoluzione storica degli istituti di formazione, perdente nell'adottare modelli che nei Paesi anglosassoni hanno fallito, indifferente ai contenuti e alle finalità dell'insegnamento e tutta giocata sul piano istituzionale-organizzativo, americanizzante nei suoi presupposti ideologici e nelle sue concrete articolazioni. La *ratio* di questa operazione è «una complessiva *trasformazione della qualità in quantità*» («Aut Aut» n. 296-297, marzo giugno 2000, p. 22). Ma – aggiunge giustamente Pier Aldo Rovatti – «l'università non potrà mai diventare un'azienda del sapere perché la cosiddetta formazione non è un pacchetto che si può vendere o comprare» (*ibid.*, p. 50).

⁴ Tanto più il discorso vale per gli Stati Uniti, il cui sistema scolastico è preso a modello in molti punti della Grande Riforma. È significativo, invece, che sul *New York Times* del 29 aprile 2001 un articolo di Alessandra Stanley si intitolò «French and Italian Preschools: Models for U.S.?». Fra l'altro, l'Autrice sottolinea l'assenza sulle pareti delle scuole italiane di «cuts outs of Mickey Mouse» e conclude con una dichiarazione di Marilou Hyson, responsabile del National Institute for Early Childhood Professional Development di Washington, la quale afferma che «in Europe... it's not a utilitarian, show-me-the-payoff mentality. They truly believe that preschool is a fundamental right of every child».

nella formazione» (*Programma di attuazione*, p. 51); «la formazione alla cittadinanza» viene definita come «cuore del sistema educativo» al quale subordinare ogni contenuto disciplinare, cittadinanza poi risolta in una serie di prescrizioni dal chiaro significato politico e quindi *non neutrale*⁵ (citiamo dal Testo messo a disposizione sul sito del Ministero il 1 marzo 2001); si conferma la sostanziale eliminazione di qualunque forma di selezione, in pratica la promozione è assicurata senza tener conto dell'impegno profuso e delle conoscenze acquisite: «solo quando i ritardi da compensare sono eccessivi e investono molti ambiti o discipline potrà esservi la necessità, entro il termine del ciclo, di un prolungamento del tempo scolastico».

- L'incerto destino di molti insegnanti delle elementari e delle medie rappresenta un'altra grave ragione di perplessità. Non tanto e non solo per questioni sindacali ma perché le *riconversioni* forzate che sono all'orizzonte confermano l'intenzione di cancellare la dimensione intellettuale, professionale, specialistica dei docenti italiani, riducendoli a generici assistenti sociali. A coloro che vengono incaricati di «tenere i ragazzi a scuola affinché non rimangano sulle strade» non si chiede – infatti – alcuna competenza culturale specifica: potranno insegnare qualsiasi cosa poiché ciò che insegnano non avrà valore alcuno. *Insegnare male, insegnare tutto*, questo potrebbe essere lo slogan di tale scuola. Una massiccia opera di «riconversione del personale in servizio» è prospettata anche nella *Relazione di fattibilità* presentata dal MPI (ad esempio alle pagine 12 e 71).
- Emblematico è il ricorrere di un termine chiave al quale ogni altra prospettiva si riconduce: *flessibilità*. Gli «spazi di reale flessibilità nell'organizzazione della didattica» (*Programma di attua-*

⁵ Le scuole vengono esplicitamente obbligate ad: «a) inserire specifici obiettivi di apprendimento rivolti allo sviluppo del senso della cittadinanza nei diversi curricoli; b) indicare, tra gli obiettivi trasversali relativi alle articolazioni curricolari, quelli relativi ai saperi e ai comportamenti di cittadinanza; c) prevedere nell'ambito dei loro Piani dell'offerta formativa una quota oraria annuale, esplicitamente rivolta alla realizzazione di percorsi interdisciplinari di formazione alla cittadinanza».

zione, p. 18) implicano, ad esempio, «che non necessariamente tutta la quota di competenza delle scuole debba essere riservata a discipline o attività tradizionalmente intese: una parte potrà essere destinata ai percorsi individualizzati (di accoglienza, di orientamento, di riorientamento, di recupero, di approfondimento, di valorizzazione dei livelli di eccellenza) non sempre riconducibili ad attività e insegnamenti disciplinari (cfr. art. 4 del regolamento sull'autonomia)» (*ibid.*, p. 14). Spazio alla socializzazione, quindi, a detrimento dell'apprendimento disciplinare⁶. Gli insegnanti saranno pertanto flessibili quanto lo sono i contenuti: «realizzare (a tutti i livelli scolastici) l'organico funzionale di istituto, in modo da coprire il fabbisogno di risorse umane per la gestione della flessibilità del curriculum, delle attività di formazione in servizio e riqualificazione del personale» (*Relazione di fattibilità*, p. 71)⁷.

- La decisione di ridurre di un anno il percorso scolastico ha generato il grave problema dell'«onda anomala» – «si avranno, pertanto, nella stessa scuola due percorsi scolastici diversi, sia come periodo temporale che come curricoli» (*Programma di attuazione*, p. 36) – con le relative non soluzioni rappresentate dal

⁶ Corretto ci sembra quanto è stato scritto, a questo proposito, dal Collegio docenti del Liceo Pansini di Napoli nella seduta del 23 febbraio 2001: «Le discipline, private degli elementi concettuali di base e del loro impianto storicistico (consapevole cioè dei nessi evolutivi dei metodi e dei problemi), si configurano come merce che si può acquisire indifferentemente in qualsiasi età dello sviluppo dell'individuo: la Storia, la Filosofia, l'Italiano svuotate della struttura spazio-temporale, vengono ridotte ad una astratta analisi di astratte problematiche; la Geografia, intesa come studio della relazione uomo-ambiente con un qui ed ora determinati, scompare per lasciare il posto ad illustrazioni da documentario di astratti scenari; la Matematica, privata dei suoi elementi logici, ridotta a puro calcolo operativo; lo studio del Latino e del Greco, giudicato inessenziale per la determinazione di un'intelligenza critica, limitato solo a coloro che si interessano di antichistica. Questi sono solo esempi di un destino che riguarda tutte le discipline. È il concetto stesso di disciplina (cioè di campo epistemologico e semantico che si definisce a partire da un preciso apparato scientifico di indagine e di metodo) che lascia il campo a generiche definizioni di aree di sapere, dove ciò che conta non è l'assimilazione del processo di costruzione del sapere ma solo il suo esito finale spendibile come saper-fare e, questo sì, è vero e becero nozionismo».

⁷ Il termine *flessibilità* ritorna di continuo anche nello «Schema di Regolamento, recante norme in materia di curricoli della scuola di base, ai sensi dell'articolo 8 del decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n.275» e nel *Monipof 2000* del quale parleremo più avanti.

semplice salto di una anno da parte di quote prefissate di studenti. Cosa che equivale ad ammettere la sostanziale *inutilità* del frequentare le scuole.

- Infine, se si accusava la vecchia istituzione di impedire ai molti l'accesso alle funzioni di potere e la si condannava per il filtro sociale che costituiva, al suo posto si sta creando una scuola ancora più rigida nell'impedire qualunque effettiva mobilità sociale. Eliminando il valore reale dei diplomi e delle lauree, col regalarli a tutti indistintamente, si toglie infatti l'unico mezzo di promozione sociale ai ceti e agli individui più svantaggiati. È saltata la corrispondenza tra titolo di studio e mercato del lavoro e si continua però a presentare la scuola e l'istruzione nei termini del tutto illusori della promozione sociale. In questo modo si ottiene solo il risultato di erodere dall'interno quella *fiducia* che è parte fondamentale di qualunque *paideia*.

I Saperi

La discussione sui saperi è in realtà gravata da un equivoco concettuale tanto ingenuo quanto grave. La contrapposizione fra «innovatori» e «conservatori» è del tutto fuorviante. Infatti,

il contrario di «nuovo» non è «antico». Il contrario di «nuovo» è «vecchio». E il «vecchio» non è altro che il «nuovo» invecchiato, il «nuovo» di trent'anni fa, che qualcuno [...] ci sta propinando sotto l'aspetto di «riforma della scuola»⁸.

Il progressivo ridimensionamento degli studi classici, l'eutanasia nei confronti della memoria, è il segno più chiaro – per chi voglia vedere – della crisi d'identità che da molto tempo attanaglia l'Europa, ed è quindi il sintomo più grave del suo declino. Contro questo rischio – che è il pericolo già paventato dallo Husserl della *Crisi delle scienze*

⁸ F. Polacco, *La cultura a picco. Il nuovo e l'antico nella scuola*, Venezia, Marsilio, 1998, p. 19.

europée⁹ – bisogna ribadire con chiarezza che senza una conoscenza diffusa e condivisa del mondo classico non è possibile intendere molti degli autori fondamentali dell'Europa medioevale e moderna, da Dante a Shakespeare, da Petrarca a Goethe, da Machiavelli a Dürrenmatt...; senza di essa gli avvenimenti contemporanei vengono ingigantiti, deformati, sostanzialmente non compresi; senza di essa si perde l'energia veramente innovatrice e intelligentemente antitradizionale che in Europa il classico – non i classicismi! – ha sempre rappresentato, poiché lo studio dell'antico ridimensiona ogni pretesa esaustiva e definitiva – da «fine della storia» – del presente; senza di essa il presente viene quindi idolatrato e questa è la forma più insidiosa di conservatorismo; senza di essa si smarrisce il senso della *prossima distanza* che gli autori antichi rappresentano: né esotici né attuali, essi costituiscono davvero l'inquietante diversità che ci consente di relativizzare ciò che siamo e quindi di comprenderci meglio.

Rimuovere la storia profonda, il senso dell'antico, dalle scuole italiane ed europee significherebbe quindi consegnarci all'ebetudine del presente che Aldous Huxley ha così ben descritto nella sua utopia negativa. Anche nel Mondo Nuovo, infatti, la dimensione esistenziale e psicologica dominante è il presente. La Storia viene disprezzata in quanto «cumulo di sciocchezze» e si ingaggia una vera e propria

«battaglia contro il Passato» accompagnata «dalla chiusura dei musei; dalla distruzione dei monumenti storici [...]; dalla soppressione di tutti i libri pubblicati prima del 150 di Ford»¹⁰. In questa società il *Nuovo* è sempre *Bene* e tutta la vita deve somigliare al particolare effetto che il *soma* – la droga sintetica – regala: «radici e frutti erano aboliti; il fiore del presente sbocciava rosato»¹¹.

⁹ Il pericolo del «tramonto dell'Europa nell'estraniazione rispetto al senso razionale della propria vita» (*La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, trad. it. di E. Filippini, Milano, Il Saggiatore, 1975, p. 358).

¹⁰ A. Huxley, *Il mondo nuovo – Ritorno al mondo nuovo*, trad. di L. Gigli e L. Bianciardi, Milano, Mondadori, 1991, pp. 33 e 47.

¹¹ *Ibid.*, p. 93. In *Ritorno al mondo nuovo*, Huxley cita esplicitamente Watson e Skinner immediatamente dopo le seguenti affermazioni: «Ogni individuo è biologicamente unico e diverso da tutti gli altri. [...] Per motivi pratici o teorici i dittatori, gli organizzatori e al-

I contenuti culturali vengono alleggeriti nelle modalità di un banale nozionismo dal quale sparisce ogni traccia di complessità e ogni dimensione critica. Scegliamo solo due esempi, relativi alla matematica e alla storia. Dalla prima viene eliminata la componente formale e teorica – l'unica che ne giustifichi davvero l'insegnamento e che serva a far maturare le menti e contro la quale si scrive che «priva del suo carattere strumentale, la matematica sarebbe un puro gioco di segni senza significato» (*Sintesi dei gruppi di lavoro*, p. 53) – a favore di un semplice apprendimento «pratico», funzionale a diventare buoni acquirenti di merci (ancora una volta ha ben visto Lucio Russo nel prevedere una scuola di bastoncini tesa a eliminare la complessità dei segmenti): si propone, infatti, una matematica «ludica e dal volto umano» (*ibid.*, p. 54), una matematica finalizzata a «risolvere problemi legati al tempo; monete o loro rappresentazioni per risolvere problemi di compravendita di beni...» (*ibidem*). Lo studio del mondo greco, romano, medioevale, mongolo, africano, precolombiano e oceanico (tutto insieme!) sarà limitato al sesto anno del ciclo di base – «col quinto anno si inizia lo studio sistematico e cronologico della storia dell'umanità» (*ibid.*, p. 103) – con evidente cancellazione della sua componente scientifica. Si tenta di estirpare definitivamente le radici della cultura europea a favore del dominio di un presente inconsapevole e acritico. Al posto della *necessaria ripetizione* dei medesimi contenuti storici, politici, economici in età diverse, e quindi con differenti gradi di consapevolezza e di apprendimento, si auspica il moltiplicarsi delle *educazioni*: «educazione alla pace, educazione ambientale, educazione interculturale, alla salute, ed altro in connessione con l'azione delle politiche comunitarie e degli altri organismi internazionali per la tutela dei diritti dell'uomo» (*ibid.*, p. 113). Non a caso, è proprio sull'insegnamento della storia che si è concentrato il maggior numero di interventi critici¹².

cuni scienziati muoiono dalla voglia di ridurre questa forsennata diversità della natura umana a una qualche maneggiabile uniformità» (pp. 320-321). In generale, egli critica ogni Etica Sociale convinta che il comportamento umano sia frutto per intero dell'educazione, senza alcuna influenza dei fattori innati.

¹² Segnaliamo, per la sua chiarezza e per l'equilibrio della critica, l'articolo – dal titolo

Alcuni documenti «interni» al Ministero della Pubblica Istruzione e ai suoi organismi esplicitano con chiarezza – pur se in un linguaggio burocratico ai limiti della leggibilità – i fondamenti pedagogici di tale riformismo. Uno di questi documenti ci sembra particolarmente significativo. Si intitola *Monipof 2000. Una finestra sulla scuola che cambia*, è stato preparato dal Comitato Paritetico nazionale per il monitoraggio dell'autonomia (MPI, CEDE, BDP, IRRSAE) ed è dedicato al «monitoraggio della sperimentazione dei Piani dell'offerta formativa nell'anno scolastico 1999-2000». Elemento centrale di tale documento è il «rafforzamento di una “nuova” pedagogia, vista come *scienza autonoma* di natura *pratico-prescrittiva* dal taglio *preduttivo*, che guarda agli operatori pedagogici, in primis gli insegnanti, come una delle fonti da privilegiare e alle pratiche educative come territorio principe della ricerca»¹³. Anche qui si conferma la subordinazione alla categoria di *flexibilità* – vera e propria immagine totemica della Riforma –, si fa largo uso di anglicismi quali *counseling*, *best practices*, *mission*, *team*, *task force*, *tutoring*, *focus group*...; si finge una presunta scientificità dietro la quale si intravede la consueta pedanteria di tali testi – «il focus dei docenti è stato introdotto dalla somministrazione di una “scala di atteggiamento” i cui esiti sono stati utilizzati dal team come “spie” per introdurre e gestire il focus stesso, sulla base delle rilevanze emerse da tale compilazione» (*Monipof*, p. 3); non si evita l'indulgere nella tradizionale retorica italiana: – «dopo il necessario primo momento di acclimatazione reciproca (tra i *team* e i do-

«Un futuro da ignoranti» – di Chiara Frugoni sulla *Repubblica* del 27 febbraio 2001 ma è solo uno dei tanti e autorevoli interventi sulla didattica della storia che la pubblicazione della *Sintesi* ministeriale ha sollecitato. Frugoni osserva, fra l'altro, che «la riforma prepara dunque italiani paurosamente ignoranti, perché giustamente è stata più volte ribadita l'assurdità di lasciare gli ultimi tre anni del percorso scolastico “ai grandi temi”, come se la storia si potesse insegnare e capire per eventi non correlati fra di loro».

¹³ *Monipof 2000*, a cura del Consorzio Inter Irrsae, marzo 2001, p. VI. Nel citare da questo testo abbiamo rigorosamente rispettato i corsivi e gli errori di sintassi. Errori che peraltro abbondano nel testo; una sciatteria linguistica che è rivelatrice di una evidente inconsistenza di pensiero. Solo un paio di esempi: «Irre: sostitutivi degli gloriosi Irrsae» (p. IX); «non permette di avere elementi più precisi di come queste forme di innovazione didattica vengono attuate» (p. 11).

centi), questa nube di preoccupazione – vale a dire il rifiuto a qualsiasi registrazione valutativa – si è dissolta, lasciando il Monitoraggio sotto un cielo azzurro dove campeggiavano queste parole a lettere cubitali: **vogliamo essere valutate**» (*ibid.*, p. XIII). Il vero scopo del documento consiste, invece, nella richiesta di eliminazione della «rigidità dei contratti collettivi di lavoro», che ostacolano l'avvento della flessibilità (*ibid.*, p. 11); nel consueto attacco nei confronti di chi non applaude all'«innovazione» – «la scuola secondaria sembra ancora diffusamente ancorata ad una visione del curriculum centrato sul modello trasmissivo dei saperi disciplinari» (*ibid.*, p. 20) –; nella rivendicazione delle «differenziazioni individuali» se con esse si intende la pretesa di imporre le posizioni riformatrici e nell'attacco, invece alle «forme di individualismo pedagogico», quando l'autonomia educativa è richiesta a difesa della libertà di insegnamento (*ibid.*, pp. 19-20).

Al di là di questi obiettivi parziali, il *Monipof 2000* ha lo scopo di ribadire l'indispensabilità degli Irrsae-Irre per il cammino e il consolidamento della nuova scuola e di esaltare i contenuti della Grande Riforma. In realtà, quest'ultima trasforma le scuole italiane in diplomifici nei quali ciò che conta è l'ossessione del numero dei diplomati senza alcun interesse verso le conoscenze effettivamente acquisite. Essa tende a distruggere la figura del docente-maestro per sostituirla con un semplice impiegato accertatore di competenze. A questo punto, basterebbe un computer nel quale lo studente inserisca le risposte a dei test e dal quale ottenga un risultato aritmetico che accerti «competenze e abilità». La Grande Riforma rappresenta un incrocio grottesco tra le tecniche e l'ideologia del behaviorismo statunitense e il furore ideologico di chi vuole fare i conti una volta per tutte con la «professoressa» di Barbiana. Il risultato sarà la più fittizia delle eguaglianze: quella nella quale si è tutti ugualmente ignoranti e la mediocrità delle menti viene esaltata come segno della fine di ogni «discriminazione». Avendo fallito nel progetto di rendere tutti più critici e più colti, si opta per un'eguaglianza verso il basso, purché di eguaglianza si tratti. Tutto ciò è coerente con la tendenza alla globalizzazione dell'economia: costruire una società di

esecutori dotati di diplomi di bassa qualità, lasciando che a decidere il modello di sviluppo e a gestirlo sia un'élite di tecnici davvero competenti perché formati in scuole selettive e di alto livello. Benedetto Vertecchi, uno dei padri di questa Riforma, ha dichiarato che: «nella vecchia scuola si insegnava la *Repubblica* di Platone ma – dopo alcuni anni – di essa si ricordava solo il titolo, è preferibile quindi eliminarne l'insegnamento a favore di conoscenze più spendibili nel quotidiano». L'economicismo e il funzionalismo trionfano, finalmente felici di aver ucciso Platone e con lui l'inquietudine, il dubbio, la critica... Si sta in tal modo costruendo una scuola per l'analfabetismo di massa. Temiamo davvero che da essa gli insegnanti di qualità saranno espulsi (con le buone o con le cattive) poiché del tutto inutili o dannosi nell'ostacolare la corsa verso quel generale istupidimento sul quale rimarrà a trionfare – ormai senza più antidoti – il luccichio del nulla televisivo e dei suoi padroni.

Il risultato sarà una scuola preda di ogni conformismo e di ogni operazione consumistica; una scuola funzionale a una società composta da individui passivi, obbedienti o infantilmente ribelli. La scuola italiana ha ancora il merito di essere pluralistica, libera ideologicamente e culturalmente ma la si vuole ridurre – consapevolmente o meno – a diventare una scuola etica e appiattita sulle convinzioni dominanti nel presente, preparazione a uno stato anch'esso «etico».

Una scuola realmente democratica deve garantire una effettiva libertà nella scelta dell'indirizzo di studio e della singola istituzione scolastica, deve consentire agli studenti di approfondire i temi e le discipline che meglio rispondono ai diversi interessi e propensioni. No, quindi, a ogni ipotesi di biennio unico nel ciclo secondario e sì, invece, alla pluralità dei corsi di studio e delle opzioni culturali e professionali. Diversificare l'insegnamento significa anche rafforzare la *Formazione professionale*, rendendola finalmente adeguata ai suoi scopi tramite l'indispensabile apprendistato presso i tanti artigiani e laboratori diffusi in tutta la Penisola.

La riduzione delle scelte inerenti le varie materie e corsi di studio sta andando di pari passo con la progressiva limitazione del-

l'autonomia metodologica dei docenti, ai quali numerose circolari impongono i metodi didattici preferiti dagli esperti ministeriali e che i vari colleghi docenti sono sempre più sollecitati a far propri, con grave rischio per la libertà d'insegnamento garantita dalla Costituzione. Alla base di tali pretese sta *l'impossibile ambizione di trasformare la didattica e la pedagogia in scienze esatte* mentre non esiste e mai esisterà – data la natura stessa dell'educare – un metodo d'insegnamento e di valutazione perfetto e definitivo¹⁴.

Per concludere: una scuola realmente democratica dovrebbe essere capace di selezionare la classe dirigente, necessaria alla società in cui opera, attraverso criteri non di padrinnaggio politico, di appartenenza ideologica o di fortuna familiare ma di merito personale, competenza e volontà. Regalando a tutti dei diplomi e delle lauree frutto di un insegnamento dequalificato e superficiale – e quindi inutile –, i «riformatori» all'opera in questi anni stanno confermando in realtà la sostanza vecchia e classista dei loro progetti.

¹⁴ Osserva giustamente Bertagna che «la fiducia nel metodo, in molte proposte educative contemporanee, giungerà fino ad aspettative taumaturgiche» (G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, Brescia, La Scuola, 2000, p. 276).