

Alberto Alberti

....

1.- Dobbiamo essere grati alla Gelmini che, con i suoi tagli alla scuola pubblica, ha reso evidente “di che lacrime grondi e di che sangue” la finanziaria di Tremonti. Del resto, l’abbattimento di quello che la Moratti bollava come “il monopolio statale”<sup>1</sup> è stato sempre il vero obiettivo del blocco sociale che ci governa. I colpi di machete con cui viene ridotto drasticamente l’orario e vengono tagliati 130 mila posti e quasi 8 miliardi di euro in tre anni, non sono misure accidentali e contingenti, dettate dalla necessità di far cassa o dalla tristezza dei tempi. Si tratta propriamente di interventi ben mirati, che fanno parte integrante di un disegno politico istituzionale complessivo, alla cui base c’è la condanna - “senza se e senza ma” - della scuola pubblica, in quanto fornitrice di uguali opportunità per tutti i cittadini.

Ciò che si persegue è la costruzione di un sistema misto, pubblico privato, che esalti la discriminazione precoce, il privilegio dei forti, dei nati nelle famiglie “giuste”, e renda più facile e immediata l’esclusione dei meno protetti socialmente, dei nati nelle famiglie povere (o “sbagliate”) e perfino dei nati nelle regioni “sbagliate”, quelle del sud, dove le “scuole-fondazioni” non avranno molto su cui contare.

2.- Sto dicendo cose note, che la protesta di studenti, insegnanti, genitori ha reso chiare a tutti.

Invece non mi pare che si stia facendo sufficiente chiarezza sulla macchina mediatica che accompagna l’azione del governo con effetti che alla lunga possono essere più devastanti e profondi degli stessi “tagli” di Tremonti e Gelmini.

Perché non riguarda le singole misure adottate. Nel gran parlare di scuola, in TV o sui grandi organi di stampa, non sentirete mai un’analisi delle ragioni pedagogiche che consigliano il grembiule o il voto numerico. Quello che risuona in lungo e in largo è un continuo, insistito, petulante lamento sui mali della scuola: “Spendiamo per alunno più soldi di quanto non facciano gli altri Stati, abbiamo un rapporto docenti/alunni scandaloso, in certi plessi ci sono più insegnanti che studenti... La nostra scuola si colloca nella parte bassa delle classifiche internazionali, non produce cultura ma spreco; è in ogni sua parte pessima, non si salva

---

<sup>1</sup> Intervento del 24 agosto 2001 al Meeting di Comunione e Liberazione. La formula “Meno Stato più mercato” fu ed è il leit motiv dei programmi dei neo-con in tutto il mondo, neo-con, peraltro, pronti sempre a chiedere (e ottenere!) i soldi dello Stato per riparare i danni provocati dal “loro” mercato!

nulla, è uno stipendificio...” E poi: “Nella scuola pubblica non c’è il bene della concorrenza, l’iniziativa privata, il mercato...” In una parola, non c’è nulla da salvare, la si può smontare pezzo per pezzo, senza andare per il sottile. E chi si oppone ai tagli “è uno che vuole mantenere sprechi e mali. Un bieco conservatore. Da mettere alla gogna!”

È una campagna subdola ma intelligente: fa leva sugli stessi meccanismi psicologici che ci fanno buttare via un vestito vecchio o una suppellettile inutile, prima ancora di scegliere cosa comprare. Fa breccia nella pubblica opinione e arriva a contaminare sedi insospettabili<sup>2</sup>.

3.- Ma la scuola, è davvero indifendibile? È solo uno spreco? È tutta “squalificata”?

Riflettiamoci un momento.

Ogni giorno lavorativo, per oltre nove mesi l’anno, da settembre a giugno, oltre venti milioni di persone tra studenti, insegnanti, personale amministrativo, genitori, amministratori locali, eccetera, sono mobilitati. Una metà di loro, alunni e insegnanti, hanno a che fare con saperi e conoscenze strutturate, praticano la lingua nazionale, scambiano idee e concetti inerenti le diverse discipline in cui è organizzato l’universo culturale degli uomini, apprendono e fanno apprendere non solo contenuti e “pensieri fatti” ma anche e soprattutto abitudini di studio e di ricerca. In una frase: danno vita a quel processo di acculturazione che consente, per un verso, la formazione di un pensiero individuale riflessivo e critico e, per un altro verso, la conservazione, la trasmissione e la crescita della civiltà umana. Una conquista sociale enorme, che non può essere ridotta unilateralmente alla sanzione amministrativa della promozione o bocciatura, o alle rilevazioni del PISA<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Sui manifesti del PD qualche mese fa si poteva leggere: “proposte per riqualificare la scuola”. Chi ha pensato questa frase non si è reso conto di offrire un assist importante ai distruttori del sistema. Se la scuola è “squalificata”, che senso ha tenerla in vita?

<sup>3</sup> Promozioni, bocciature, esiti del PISA ecc. sono dei termometri che misurano la febbre ma non ci dicono quasi nulla sulla natura della malattia che c’è sotto; né arrivano a indagare se gli allievi alla fine della scuola obbligatoria, oltre alle conoscenze rilevate, hanno acquisito o meno, e in che misura, una “mentalità” aperta allo studio e alla ricerca; e meno che mai si fanno carico di dirci il valore che hanno quelle conoscenze sul piano personale e professionale, e sul piano più generale della convivenza civile, in una società come l’attuale, continuamente trasformata dalla scienza e dalla tecnologia. Commentando i risultati di PISA 2006 in fatto di studi scientifici, André Giordan scrive: «A la limite, ces questions de connaissances ne sont pas les plus graves. Ce qui chagrine est surtout quelque chose que ne met pas en avant l’évaluation PISA: c’est le sentiment d’ennui et de désintérêt pour les sciences qui ressort des entretiens. [...] Plus grave encore, l’éducation scientifique est jugée comme une fabrique d’exclusion». A. GIORDAN, *Science à l’école : PISA ne dit pas l’essentiel...*, in «Les Dossiers du Café Pédagogique», Paris, 10.12.2007, e su <http://ospitiweb.indire.it/adi/Giordan>. Cfr. “News Letter ADI” del 08.01.08 (trad. italiano, introduzione e commento di Silvia Faggioli).

L'altra metà (e anche oltre) intorno a loro, in un modo o nell'altro, interviene, provvede, osserva, suggerisce, conforta, spera, pretende, critica, "fa le bucce".

Aggiungiamo che insegnare e apprendere come si fa nelle nostre classi, è un processo di grande difficoltà e impegno. Non è come stare in ufficio, in un ambiente aseptico e ordinato, dietro lucide scrivanie con aria condizionata eccetera, dove le carte non ti gridano in faccia e non protestano, e ci sono colleghi con cui puoi chiacchierare a piacere di sport, cinema, tempo libero, amori.

Per sua natura, il processo di acculturazione ha una dimensione fortemente interattiva, drammatica e, direi, conflittuale. La giusta esigenza di portare le giovani generazioni a condividere un contesto culturale legittimato dalla tradizione e dagli assetti storico-sociali vigenti in un dato momento e in un dato luogo – che è perciò esigenza di coltivare e fare prevalere forme di pensiero di tipo convergente, - ha dovuto sempre fare i conti, nient'affatto semplici né lineari, con l'altrettanto giusta esigenza di ciascun soggetto di veder salvaguardata, rispettata e, anzi, valorizzata, la propria irriducibile individualità. Al di là di ogni rappresentazione romantica, la classe è una struttura di lotta. In ogni alunno c'è sempre un Gian Burrasca capace di mettere in crisi, in modi di volta in volta originali e imprevedibili, gli adulti che si prendono cura di lui, senza suscitare peraltro la simpatia del personaggio letterario. Né ci sono formule buone per tutte le situazioni. Il processo di apprendimento cambia da scuola a scuola e da classe a classe nella stessa scuola. Dovendosi adeguare al contesto umano e ambientale, è necessariamente un processo altamente mutevole, che presenta sfaccettature diverse al mutare anche di un solo elemento in gioco (un alunno, un insegnante, un dirigente scolastico, un bidello, per non dire dei locali, della strumentazione didattica, della cultura ambientale e tutto il resto).

Bene, se ciò è vero, come meravigliarsi che ci siano delle situazioni critiche, zone di frizione, insuccessi?

4.- Quello che veramente sarebbe utile sapere non è la notizia nuda e cruda che nella scuola ci sono sofferenze e mali, ma piuttosto la misura verificata di quanto queste sofferenze e questi mali incidano sul complesso delle attività svolte. Perché se anche ci fossero mille casi di "mala scuola" al giorno (e non ci sono!), essi sarebbero nient'altro che lo 0,01 % su dieci milioni di soggetti coinvolti (o appena lo 0,005 su

venti milioni, contando anche quelli che stanno attorno). Una percentuale statisticamente irrilevante.

Certo, i mali della scuola anche se pochi, anche se comprensibili, anche se giustificabili, sono *sempre e comunque inaccettabili*. Dobbiamo impegnarci per eliminarli. Tutti. *Ma non è neanche accettabile che uno stato di malessere statisticamente irrilevante diventi l'unica cifra identificativa del sistema scolastico italiano.*

La prova che il ministro e i suoi corifei sono in mala fede sta in questi due elementi semplici semplici:

a) discettando sui mali della scuola, nessuno di loro si dà mai la pena di andare a vedere se, accanto ai mali, ci siano aspetti, fatti, esperienze, insomma “cose” da apprezzare, salvare, sviluppare, migliorare. Il loro modo di ragionare è simile a quello del pedagogo in visita a Barbiana. Criticava la scuola di Don Milani a prescindere dalle condizioni concrete e perfino senza guardare i bambini, perché, i pedagogisti, i bambini *li sanno a memoria e non hanno bisogno di vederli realmente*<sup>4</sup>. Anche i nostri imbonitori nazionali possono parlar male della scuola “a prescindere”, rifacendosi all'autorità di criteri astratti, dedotti aprioristicamente da fonti estranee alla nostra tradizione storica<sup>5</sup> e geografica<sup>6</sup>.

b) Pur essendo tutti consapevoli che le sofferenze più gravi si trovano nel segmento secondario superiore, si interviene (e si magnifica l'intervento) nel settore elementare che, con la scuola dell'infanzia, risulta essere il migliore in Italia e alla pari con i migliori nel mondo.

La prova è appunto in ciò: che non si tenta nemmeno di eliminare i mali più gravi, e si cerca di distruggere il buono là dove per caso esso emerge.

5.- Anche un bambino si rende conto che se si volesse migliorare davvero la scuola italiana, sarebbe corretto e indispensabile partire dalle cose buone che ci sono, analizzarle criticamente e scegliere quelle che

---

<sup>4</sup> Come è noto, il testo continua: «Finalmente andò via e Lucio che aveva 36 mucche nella stalla disse: “La scuola sarà sempre meglio della merda”», SCUOLA DI BARBIANA, *Lettera a una Professoressa*, LEF, Firenze, 1967, p. 13.

<sup>5</sup> Siamo la nazione che ancora cinquant'anni fa mandava alla scuola media appena il 20% della popolazione in età. Ancora nel 1959 in 5.756 comuni, su quasi 8.000 allora esistenti, non c'era nessuna scuola post-elementari, né media né avviamento. 1.400.000 ragazzi fra gli 11 e i 14 anni non avevano nessuna possibilità di studiare. (Dati forniti dal ministro Medici in Parlamento. Cfr. G. MEDICI, *Introduzione al piano di sviluppo della scuola*, Ist. Pol. dello Stato, Roma, 1959.) Sono oggi i milioni di ultrasessantenni che possono vantare nel loro curriculum niente più che l'antica gloriosa scuola elementare

<sup>6</sup> Il ruolo che gioca la natura prevalentemente montuosa del territorio nella dislocazione dei plessi nonché la tradizionale distribuzione della popolazione in piccoli e piccolissimi centri che il fenomeno dell'inurbamento non ha annullato del tutto.

vanno riproposte, ampliate, moltiplicate, per farle diventare esperienza comune, cifra complessiva del sistema. Come dice il Marco Polo di Calvino, se questo in cui viviamo è un inferno, occorre “cercare e saper riconoscere chi e che cosa, in mezzo all’inferno, non è inferno, e farlo durare, e dargli spazio<sup>7</sup>”.

Ma qui viene fuori un'altra questione cruciale: che cosa intendiamo per “inferno” o “non inferno”? Abbiamo strumenti culturali adeguati (scientificamente certi e riconosciuti come tali da tutti) per stabilirlo?

In questi ultimi tempi facciamo grande affidamento sui dati del PISA.

Ma che cosa possono significare quei dati per le mille situazioni come queste?

a) Qualche anno fa, al Tasso, da una IV ginnasiale di 28 alunni si arrivò, 5 anni dopo, a una terza liceo di 12 (in cui però c'erano anche 2 o 3 ripetenti!). Questi 12 ragazzi erano tutti bravissimi e sarebbero stati in grado di rispondere divinamente ai questionari del PISA.

b) Nella periferia romana, una scuola media faticosamente porta alla licenza centinaia di ragazzi a rischio, cercando di non escludere nessuno e perciò accettando anche qualche compromesso (la situazione generale di degrado è tale che il 40% dei diplomi non viene nemmeno ritirato dai c.d. “interessati”!). Questi ragazzi non ci fanno fare bella figura nell'indagine PISA.

Che cosa approviamo, esaltiamo, salviamo? Il liceo che porta avanti 12 ragazzi bravissimi, scartandone 16 (o 18)? O la media di Torbellamonica che non respinge ma neanche riesce a portare tutti all'eccellenza?

Non mi soddisfa dire che si tratta di due situazioni differenti. So bene che è così. *Ma se voglio misurare comparativamente i meriti delle scuole mi occorre un metro unico, capace di dare il giusto valore a tutte le realtà.*

6.- Questo vale anche per *il merito dei docenti*. La frustrazione che attanaglia i più avvertiti di loro è che il bene che si fa a scuola, *e che è diverso per ciascuna delle diverse condizioni reali*, non viene conosciuto da nessuno. Non dico “riconosciuto” o remunerato; dico semplicemente “accertato” per quello che è, nella condizione data. Con buona pace di docimologi, ricercatori Invalsi e “manzoniani” simili, non abbiamo strumenti critici adeguati alla bisogna. Che ci consentano di individuare le mille particolari e differenti espressioni della “buona scuola”, descriverle e ponderarle oggettivamente. *E farle valere.*

---

<sup>7</sup> I. Calvino, *Le città invisibili*, Einaudi Torino, 1972, p. 170