

CHRISTIAN RAIMO

TUTTI I BANCHI SONO UGUALI

LA SCUOLA E L'UGUAGLIANZA CHE NON C'È

U



U come Uguaglianza. L'uguaglianza che è fondamento di una democrazia. L'uguaglianza che deve essere tutelata nell'istruzione pubblica. Un libro per tutti quelli che hanno a cuore la scuola.

CHRISTIAN RAIMO

TUTTI I BANCHI SONO UGUALI

LA SCUOLA E L'UGUAGLIANZA CHE NON C'È

U



U come Uguaglianza. L'uguaglianza che è fondamento di una democrazia. L'uguaglianza che deve essere tutelata nell'istruzione pubblica. Un libro per tutti quelli che hanno a cuore la scuola.

Christian Raimo

Tutti i banchi sono uguali

La scuola e l'uguaglianza che non c'è



Giulio Einaudi editore

Questo libro è dedicato alla memoria di Tullio De Mauro. Senza le sue lezioni non sarebbe nemmeno stato concepibile. Ed è anche dedicato alla memoria dei miei nonni, che mi hanno insegnato molte delle cose che so, ma che non riuscirono a prendere la licenza elementare.

Devo ringraziare anche chi mi ha permesso di occuparmi del racconto della scuola oggi, come Giovanni De Mauro per «Internazionale» – ho usato diversi miei articoli usciti online come base per questo libro. E insieme a lui tutta la redazione della rivista.

Sono grato per i consigli, per le analisi, per la lucidità e la cocciutaggine politica a Francesca Coin. Sono grato a Vanessa Roghi: il suo libro su Don Milani di prossima uscita per Laterza, che ho avuto la possibilità di leggere in anteprima, è stata una chiave fondamentale di riflessione per le cose che ho scritto nel terzo capitolo e in generale sui temi della scuola democratica. Sono grato ai miei studenti e ai miei colleghi con cui in questi anni mi sono confrontato, in modo teorico o pratico, su questioni pedagogiche.

Ci sono tre libri italiani che sono stati dei riferimenti importanti, anche più di quello che appaia nel testo, e sono *La scuola è di tutti* di Girolamo De Michele (minimum fax 2010), *La scuola ineguale* di Marco Magni (ancora inspiegabilmente inedito) e *La scuola diseguale* a cura di Guido Benvenuto (Anicia 2011).

Ho un debito particolare nei confronti di due persone che mi hanno instillato e ancora mi insegnano l'amore per la scuola ma soprattutto a sviluppare un pensiero critico: mia madre Francesca Jacovitti, e Claudia Ricci.

Tutti i banchi sono uguali

Capitolo primo

Il bisogno di un discorso serio sulla scuola

Scrivere un libro sulla scuola ha un che di saccente. Sul tema tutti hanno, con cognizione di causa, le proprie idee su come le cose dovrebbero andare. Anche perché ognuna delle persone che leggerà le pagine da qui in avanti ha o ha avuto a che fare per molti anni con quello che accade in classe, con le interrogazioni e i compiti a casa, o poi forse con l'educazione dei figli o con i suoi studenti, e ha ricavato impressioni e idee che potrebbero confermare o confutare tutto quello che troverete in questo libro; e magari sarebbe più interessante – anche per me – ascoltare tutte queste altre prospettive.

Quanto a chi scrive: io ho passato nella scuola più della metà della mia vita, dodici da studente, quasi dieci da insegnante delle superiori; e l'esperienza quotidiana da entrambi i lati della cattedra mi ha segnato in modo talmente profondo che lo stesso stile con cui sto mettendo insieme queste righe è stato influenzato profondamente dal tempo che ho trascorso lì dentro.

Ma questo libro non vuole essere *la mia* (superflua, ennesima) *versione* sulla scuola italiana, quanto piuttosto il tentativo di ampliare e chiarire le questioni che mi si sono presentate in questi ventidue anni da studente e da docente. A partire da quella principale: che se è vero che ogni scuola, ogni classe, ogni studente è diverso, e che questa diversificazione è lo specchio naturale dell'eterogeneità che esiste fuori dalla scuola; è vero anche che l'articolo 34 della Costituzione – quello che dice che la scuola è aperta a tutti, è obbligatoria per un bel po' di anni, ed è gratuita; e che capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi – fa eco all'articolo 3, dove sta scritto anche che è compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana. Insomma la scuola dovrebbe promuovere l'uguaglianza. Ma è così?

La sensazione è che nel Novecento, almeno finché è finito il cosiddetto secolo breve (alla fine degli anni Ottanta) o sono durati i gloriosi trenta (i tre decenni dal dopoguerra in poi), ci siano state delle importanti agenzie di educazione informale all'uguaglianza, che oggi sono molto più deboli.

Se mi chiedo dov'è che io ho imparato il valore dell'uguaglianza, quand'è che l'ho vissuto questo valore, mi rispondo pensando prima di tutto alla famiglia, all'esperienza della fratellanza: io ho una sorella, e credo che sia stato fondamentale sapere tutti i giorni della mia infanzia che c'era qualcuno accanto a me che aveva i miei stessi bisogni, qualcuno in cui rispecchiarmi; questa solidarietà fraterna è stata un esercizio alla parità.

Oltre la famiglia, anche la società in un modo o nell'altro è stata un'agenzia di educazione informale all'uguaglianza. Se mi ricordo i racconti di mio nonno, sia i racconti famigliari appunto in cui parlava delle decine di fratelli e cugini con cui si doveva dividere lo spazio e il cibo, mi ricordo anche i suoi racconti di guerra e i suoi racconti di fabbrica; quell'esperienza terribile della solidarietà nella guerra e anche e soprattutto la vita di fabbrica mostravano senz'appello una condizione di uguaglianza, nella fragilità certo, nello sfruttamento anche.

Oggi quest'educazione informale è molto meno rilevante nella formazione personale.

In gran parte i miei studenti sono figli unici, un buon quarto ha fratelli o sorelle con cui condivide però un solo genitore: quello che spesso, informalmente apprendono questi ragazzi è di essere speciali, *unici non solo in senso familiare*; è più difficile, è più raro che sperimentino una parità, un'uguaglianza data dallo stato delle cose. Lo stesso è evidente sul lavoro. Le decine di tipologie di contratto oggi disponibili sono l'indice di una frammentazione delle condizioni professionali. L'utilizzo indiscriminato delle partite Iva addirittura sottintende una forma di solitudine che è simile a quella della monade. Per molte persone non esiste un ambiente di lavoro, l'ambiente di lavoro sei tu.

Allora sembra che l'unica agenzia forte che in parte resiste a svolgere un ruolo in questa pedagogia dell'uguaglianza è la scuola pubblica. Però anche qui la testimonianza di chiunque, da studente, bidello, preside, insegnante, genitore, dimostra che la scuola non è sempre il territorio delle uguaglianze.

Dalla mia piccolissima angolazione, nella mia esperienza che vale quella di chiunque altro appunto, ho insegnato in una scuola dove il 95% degli studenti era femminile; in un'altra dove la proporzione era opposta: quasi tutti maschi. Un anno, su sessanta studenti di tre quarte liceo che avevo, solo un paio possedevano un motorino; l'anno prima in un liceo dello stesso indirizzo quasi tutti avevano la minicar. In quella stessa scuola il collegio docenti aveva approvato un progetto di viaggio all'Onu che richiedeva un contributo di 2500 euro per le famiglie degli studenti che volevano partecipare; in un'altra scuola

mi capitava che molti dei ragazzi non avessero i soldi per comprare i libri e io gli prestassi delle copie dei volumi omaggio che mi arrivavano dalle case editrici. Potrei continuare, ma il punto credo sia chiaro: la scuola italiana non dà le stesse opportunità a tutti, quel principio costituzionale sancito nell'articolo 34 è un'ambizione continuamente disattesa.

Capitolo secondo

A cosa serve un insegnante?

Partiamo di lato, vediamo cosa fa la scuola.

C'è un vecchio documentario televisivo in quattro puntate trasmesso dalla Rai nel 1973 intitolato *Diario di un maestro*: lo girò Vittorio De Seta ispirandosi a *Un anno a Pietralata. La scuola nemica*¹, un libro di Albino Bernardini pubblicato nel 1968, e racconta alcuni mesi di una scuola elementare in una periferia complicata come quella di Tiburtino quasi cinquant'anni fa.

La terza puntata inizia con la scena di alcune ruspe che abbattono le case abusive vicino alla scuola; i ragazzi entrano in classe e non parlano d'altro, allora il maestro decide di approfittare del trambusto e li mette a disegnare quello che hanno appena visto («Mi raccomando che il disegno deve essere fatto *bene*, non ve la cavate con quattro segni!»). Poi attacca al muro i fogli dei ragazzini e sceglie con loro i migliori, chiedendo a ognuno le ragioni della preferenza: – Una scelta non va fatta indicando *quello lí*. Non basta, ma bisogna dire *perché*... Io voglio capire *perché* piace piú questo che questo? Che cosa ci vedi qua dentro?

- Come cosa ce vedo? –, dice il ragazzino.
- Perché ti piace di piú questo? –, lo incalza il maestro.
- Perché è mejo fatto.

Fare un disegno, e spiegare perché qualcosa è bello. In maniera molto chiara *Diario di un maestro* affronta le due questioni fondamentali dell'educazione.

Per molti anni – proprio fino all'adolescenza – spesso ci è stato chiesto di reagire alla semplice osservazione della realtà facendo un disegno. Poi quest'abitudine è scomparsa, a parte per pochissimi.

E cosí il rapporto che noi abbiamo con il mondo, con la conoscenza, con la bellezza, anche mentre apprendiamo, anche a scuola – che si tratti di una poesia o di un dipinto – si riduce spesso a un rapporto culturalista. Dobbiamo imparare il contesto storico, la vita dell'autore, sappiamo ripetere la sua cosiddetta poetica, ma questo filtro ha già ridotto per noi l'opera a una specie di feticcio, il mondo a un *trivial pursuit*.

Sembra che ciò che c'interessa di più è diventare esperti, e saper parlarne, poter definire quel tale artista «romantico» o «espressionista» e darci un tono, invece di renderci plastici a ciò che quell'opera può dirci. «I dotti, – scrive Bourdieu nella *Distinzione*², – possono raggiungere la verità dell'uomo di mondo solo a patto di rinunciare a cogliere la propria verità». Serve a questo la conoscenza? Serve a questo la scuola? A riprodurre le differenze tra una classe colta e una classe esclusa dall'educazione?

E se invece provassimo a ripensare le domande sulla scuola a partire da quel ragazzino che chiede perplesso «Come cosa ce vedo?» ritraducendole in una proposta di ascolto che evidentemente non è abituato a ricevere? Perché la questione importante per la scuola non è forse proprio: come avvicinare alla conoscenza coloro che *non* le sono già familiari? L'ambizione della scuola non è l'enorme sorpresa che può arrivarci dal tempo che dedichiamo all'educazione?

Se guardiamo tutto il documentario di De Seta – a suo tempo ebbe 12 milioni di spettatori – notiamo che lo stile educativo del maestro di De Seta non è lineare; una voce fuori campo racconta i suoi pensieri e i dubbi sulle sue strategie, lo sentiamo rimuginare. A un certo punto riflette: «Mentre disegnavano ho cominciato a prendere appunti, non sapevo ancora come affrontare l'argomento, come trasformarlo in occasione di studio, di ricerca...»

La sua stessa sperimentazione non è ben accolta all'interno della scuola; sempre nella terza puntata, pochi minuti dopo c'è un collega che entra nella sua aula, e appare subito tra lo stranito e lo stupito:

– Che ci fai a quest'ora qui? Che, fai gli straordinari? Ma che hai combinato? Ma i banchi dove sono andati a finire? Hai fatto la rivoluzione?

– Ma che rivoluzione? Ho reso le cose pratiche, – risponde il maestro.

Le cose pratiche sarebbero la didattica: i banchi raggruppati a quattro per avere dei tavoli da lavoro più grandi per dipingere a gruppi; attaccati al muro i disegni delle ruspe che abbattevano le case («Quelle catapecchie dell'altro giorno!», commenta il collega): una scritta sul muro *Contro la legge* («Abbiamo fatto una ricerca su un ex ladro, – racconta il maestro, – è venuto in classe un ragazzo che prima era un ladro, e gli abbiamo fatto un'intervista, lo hanno tempestato di domande, gli hanno fatto sei pagine battute a macchina, e ho scoperto che l'80% degli errori di ortografia va via»); la cattedra rivoltata e usata come armadio a muro («Adesso i ragazzi hanno un'autodisciplina, vengono e ritornano al banco», dice il maestro); la ricerca sulle lucertole («il libro diceva che la lucertola è un animale grazioso; loro

hanno descritto le torture che fanno alle lucertole, ma così si sono scaricati e ora non le torturano più!»); un vivaio in classe con cui fare osservazione dal vivo («qui ci teniamo gli orbettini»).

Alla fine il maestro invita il collega a fare qualche volta lezione insieme («Possiamo scambiarci le esperienze, io non ti nascondo che mi sento un po' isolato»), ma questo declina imbarazzato («Io li ho abituati con un'altra maniera di studiare, non si trovano...»), e anzi gli consiglia paternalistico: «Anche tu, figlio mio, gli devi insegnare la storia, l'italiano, la geografia; e tutto il resto, ma chi te lo fa fare a te, chi ti ha messo quest'idea in testa? Questi sono ragazzi che non hanno voglia di applicarsi».

1. Uscito in diverse edizioni negli anni Settanta per la Nuova Italia, è stato ripubblicato nel 2004 da una casa editrice di Nuoro, Ilisso, con una prefazione inedita di Tullio De Mauro, ma oggi è quasi introvabile.
2. Pierre Bourdieu – che citeremo spesso anche in seguito – è stato uno dei più importanti sociologi del Novecento. Il suo *La distinzione* con il sottotitolo *Critica sociale del gusto* è uno dei testi cardinali per l'interpretazione dei sistemi culturali occidentali; uscito nel 1979 in Francia, oggi si trova in un'edizione del Mulino del 2001.

Capitolo terzo

La retorica del tempo che fu, ovvero tutti contro don Milani

I ragazzi non hanno voglia di applicarsi e il maestro che fa di testa sua è un refrain che oggi non sentiamo di rado. Anzi oggi il maestro di De Seta sarebbe ancora piú isolato se non sbertucciato o addirittura sanzionato; sicuramente non riceverebbe il bonus per il merito che ha introdotto la riforma della Buona scuola.

La scena di *Diario di un maestro* è una figura perfetta del dibattito attuale. Il discorso sulla scuola assomiglia moltissimo ai consigli che dispensa il collega: attieniti ai programmi, compila bene i registri, non inventare, i ragazzi sono svogliati.

Per questo viene subito da dichiarare che una tesi questo libro ce l'ha ed è che la scuola dev'essere il centro della politica e per questo serve piú riflessione pedagogica, e piú riflessione pedagogica vuol dire piú apertura al dibattito.

Un articolo del 2015 di Alain Goussot¹ dedicato alle derive della scuola italiana mi aiuta a dirlo ancora piú chiaramente:

Molti insegnanti hanno spesso una scarsa preparazione pedagogica, non conoscono i fondamentali delle varie correnti metodologiche in educazione, hanno un grosso deficit di sapere sul piano delle didattiche vive che sanno inventare e creare situazioni di apprendimento lí dove sembrava impossibile. Quanti insegnanti oggi sono mai entrati in contatto con i testi e il pensiero, e quindi le pratiche, dei grandi pedagogisti ed educatori del passato? Quanti hanno letto non solo Rousseau e Pestalozzi, ma anche Maria Montessori, Ovide Decroly, John Dewey [...] Ernesto Codignola, Giovanni Maria Bertin, Mario Lodi?².

Tantissimi libri e interventi sulla scuola negli ultimi anni hanno raccontato questa crisi dell'istituzione scolastica. Alcuni, fra questi, hanno un richiamo nostalgico: ci si lamenta di come oggi la scuola sia troppo lassista, con insufficiente disciplina, si rimpiangono i tempi passati.

Paola Mastrocola sostiene tesi di questo tipo. Scrittrice italiana di maggior

successo di tematiche scolastiche, molto letta e citata, nel 2007 Mastrocola pubblicò su «La Stampa» un articolo per il quarantennale di *Lettera a una professoressa* – il testo del 1967 ormai classico scritto da don Lorenzo Milani assieme ai suoi ragazzi di Barbiana – in cui lei attaccava gli ideali di uguaglianza di quell’esperienza.

Non possiamo continuare a offrire ai giovani del cibo premasticato, con l’idea che così fanno meno fatica e ci arrivano tutti. Questa è finta democrazia. E soprattutto produce due cose: ignoranza e un’infinita tristezza (un panino al prosciutto sminuzzato e ridotto in pillole non sa più di niente, è vomitevolmente sciapo: lei lo mangerebbe mai?) Fatica, difficoltà e bellezza sono le cose che dobbiamo reintrodurre nella scuola. Solo la fatica di spaccarsi la testa su un libro difficile renderà i nostri giovani culturalmente forti, e quindi preparati ad affrontare la vita e il lavoro. E solo la bellezza (delle parole del Monti, per esempio!) li convincerà che vale la pena di farla, quella fatica. Io lo so che lei è stato molto amato perché dava voce ai poveri contadini e ai loro figli, esclusi dalla cultura classista dei Pierini figli dei ricchi dottori e professori. E così era logico che fosse (anche se mi disturba un po’ veder grondare a ogni riga del suo libro tanto odio di classe...) Allora, forse, era anche giusto. Ma credo che oggi lei scriverebbe un altro libro, molto diverso, perché vedrebbe con chiarezza che è proprio la finta democrazia del *dumbing down* (è una parola inglese che usiamo per dire la semplificazione eccessiva di tutto) a creare disuguaglianza sociale³.

Dieci anni esatti dopo – altro anniversario della *Lettera* – sul «Sole 24 Ore» in un articolo intitolato *Contro il donmilanismo*, Mastrocola ha ripetuto sostanzialmente le stesse tesi, rincarando la dose.

Che l’idea di don Milani avesse allora un senso, non implica che quel senso non fosse sbagliato già allora, e che lo sia probabilmente oggi più che mai. Voglio dire che si potrebbe avere un’idea esattamente contraria, per raggiungere lo stesso nobile fine: cioè, proprio per aiutare i figli dei contadini (tradotto i ragazzi oggi più deboli), si potrebbe rendere più difficile, e non più facile, la scuola. Tradotto, dovremmo fare proprio l’*Iliade* del Monti (che, tra l’altro, piace moltissimo ai ragazzi!), e non approntare ridicole traduzioncine, semplici e prosastiche, col linguaggio più piatto possibile, perché gli attuali “figli dei contadini” non facciano fatica e siano inclusi! Inclusi in cosa, poi? In un percorso di studi fittizio e ingannevole, che li lascia impreparati ad affrontare gli studi più alti e le

professioni piú ambite? C'è una sottile punta di razzismo, direi, in questa idea che i ceti cosiddetti subalterni non possano elevarsi, emanciparsi dalle loro origini e accostarsi alla cultura alta⁴.

Traspare da quello che scrive Mastrocola la convinzione che don Milani volesse una scuola grossolana. Non è cosí. Il prete di Barbiana, in realtà, è semplicemente il rappresentante piú esposto dell'educazione democratica, anche perché è il piú passionale.

Io ho letto *Lettera a una professoressa* per la prima volta quando ero alle medie. Mia madre era un'insegnante di lettere proprio alle medie, e don Milani circolava tra i libri di casa insieme ai libri di Gianni Rodari e alle copie sgualcite di «Scuola e didattica». L'impatto che ha la sua visione, la nettezza con cui pone certe questioni sono l'espressione di un radicalismo da cui per la scuola italiana non si può tornare indietro: le sue parole toccano il cuore della politica dell'educazione, quello del potere dei docenti. La sua figura è difficile da metabolizzare perché ha testimoniato molto ogni sua forma di dissidenza, attraverso lettere, diari, documenti pubblici, e perché ogni volta l'ha fatto in modo parresistico, facendo coincidere il dettato della sua missione con l'esposizione pubblica.

C'è una sua lettera a me particolarmente cara che può essere esemplificativa del suo approccio: datata 8 marzo 1961 e indirizzata al direttore didattico. La questione è l'assegnazione delle supplenze – la scuola di Barbiana ha scioperato perché è insensato dare l'incarico a insegnanti che abitano a Firenze perché questi non possono arrivare a Barbiana prima delle 9.30-10. È una questione apparentemente marginale, ma quello che scrive don Milani è indicativo di un'attitudine a non separare il piano del principio da quello della forma.

Scrive:

Ho allora educato i miei ragazzi piú grandicelli a mettere su i loro fratellini o piccoli amici per ottenere quello che hanno diritto di ottenere, e fra gli istituti democratici che i ragazzi devono ben abituarsi per "educazione civica" a maneggiare c'è lo sciopero, l'ordinata manifestazione di piazza, il ricorso all'opinione pubblica per mezzo della stampa, il ricorso alla magistratura. Lei dirà: c'è anche la semplice denuncia al direttore didattico. Per l'appunto a noi questo mezzo non piace. Davanti ai bambini ci pare meno educativo, per il suo aspetto personalistico e di spiata. [...] A Barbiana i bambini hanno scioperato per qualcosa di piú sacro, [...] hanno scioperato perché vogliono piú ore di scuola cui hanno diritto, perché vogliono che lo stato rispetti di piú la loro dignità di

cittadini, di figli di elettori sovrani e di contribuenti ⁵.

Se questo è il senso pedagogico di don Milani, si comprende come l'insieme degli attacchi alla sua figura componga esattamente il brodo di coltura ideologico in cui sono fermentate molte delle politiche scolastiche degli ultimi anni, e delle ideologie educative.

Girolamo De Michele ⁶ lo sintetizzava nel 2011:

C'è un malvezzo tra i detrattori di don Milani: quello di decontestualizzarlo, destoricizzarlo e disincarnarlo. Di farne un predicatore etereo, che come le figure di Chagall sorvola la realtà senza sfiorarla. Secondo questi detrattori (all'interno di un elenco non completo che va da Paola Mastrocola a Cesare Segre, da Sebastiano Vassalli sino a Giorgio Israel, Sergio Romano e Marcello Veneziani), don Milani sarebbe assieme a Gianni Rodari artefice o promotore, o nel minore dei casi complice, di una presunta distruzione della scuola pubblica, e dell'avvio di una catastrofe educativa che ha prodotto quell'emergenza educativa che si pretende esistere semplicemente perché tutti ne parlano ⁷.

Gli attacchi a don Milani sono gli attacchi a una scuola piú aperta ai poveri, e si susseguono come se colpendo lui si lacerasse il midollo del sistema nervoso. Nel tempo nel mucchio degli avversari è finito anche Tullio De Mauro ⁸, il linguista che piú di tutti ha contribuito a tradurre il sapere di Barbiana in un progetto politico di piú largo respiro. Cosí il valore dell'uguaglianza che per Susanna Tamaro (scrittrice) è ineducante perché sommamente democratica ⁹; per Ernesto Galli della Loggia (giornalista e storico) vuol dire «inclusione» e «universalismo» ma virgolettati ¹⁰; per Lorenzo Tomasin (docente universitario di filologia romanza), autore di un articolo bilioso intitolato programmaticamente *Io sto con la professoressa*, è uno «sgangherato egalitarismo»:

Lettera a una professoressa è giust'appunto quella che oggi tutti deprecano, avendola scoperta se possibile peggiore di quella che l'aveva preceduta, perché capace di creare, nel suo sgangherato egalitarismo, disparità e ingiustizie ancor piú gravi di quelle imputate all'odiosa vecchia scuola ¹¹.

Il tono blasé con cui Tamaro, Tomasin, Galli della Loggia e decine di altri disprezzano la denuncia di *Lettera a una professoressa* della profonda disuguaglianza della scuola italiana o derubricano l'odio di classe a

risentimento dimostra come quel testo ebbe un potere davvero deflagrante per la chiarezza di tesi tanto elementari da essere valide ancora oggi.

I ragazzi di Barbiana erano netti, il che voleva dire molto piú chiari, piú sinceri, ma si premuravano per esempio di citare i dati Istat a suffragare la propria tesi. Cosa sostenevano? Trovavano che all'origine delle disuguaglianze sociali ci fosse anche la scuola – una scuola per i Pierini (i ricchi) e una scuola per i Gianni (i poveri) – e riconoscevano per esempio, con una precisione che nemmeno le ricerche Invalsi oggi, che – nonostante la media unica (inaugurata nel 1962) – all'interno dello stesso istituto ci fossero sezioni migliori e peggiori, e che le differenze si perpetuassero.

Altri hanno in odio l'uguaglianza.

Un preside di Firenze ha detto a una signora: «Non si preoccupi, lo mandi a me. Siamo la media meno unificata d'Italia».

Giocare il popolo sovrano è facile. Basta raccogliere in una sezione i ragazzi “per bene”. Non importa conoscerli personalmente. Si guarda a pagella, età, luogo di residenza (campagna, città), luogo di origine (Nord, Sud), professione del padre, raccomandazioni. Così vivranno nella stessa scuola una, due, tre, quattro. La A è la “vecchia media”. Quella che fila bene. I professori piú stimati se la leticano.

Un certo tipo di genitori si dà da fare per metterci il bambino. La B è già un po' meno e così via¹².

Non somiglia molto a quello che accade nella scuola del 2017? Non fa quasi tenerezza trovare tutte queste manifestazioni non richieste di anticlassismo, ma poi prendersela con l'odio di classe perché sembra inelegante? Non si fa fatica nemmeno a rintracciarne le ragioni:

Questa è la colpa della scuola italiana: aver combattuto la battaglia di don Milani contro una scuola di classe, cinghia di trasmissione e di assoggettamento del potere e del sapere dominanti. Quando la scuola italiana ha cominciato a scalfire questo dispositivo, sono iniziati gli attacchi alla scuola pubblica¹³.

Ecco: la scuola italiana è classista, ha l'ambizione di esserlo, ma siccome non può dichiararlo *apertis verbis*, cerca di mistificare gli strumenti di difesa di questo classismo.

1. Goussot è stato un importante pedagogista, con una fortissima impostazione politica, nato in Belgio nel 1955, che è vissuto e ha insegnato in Italia a lungo, fino alla morte nel 2016.
2. È ancora reperibile in rete qui: <http://comune-info.net/2015/02/i-rischi-medicalizzazione-scuola/>. Vi consiglio di leggerlo tutto: i temi che tratta, dalla medicalizzazione dei bisogni educativi, alla falsa scientificizzazione della valutazione sono cruciali per il dibattito della scuola italiana, anche rispetto a diverse normative.
3. *La sua utopia si è realizzata, purtroppo*, in «La Stampa», 17 maggio 2007.
4. L'articolo è uscito il 26 marzo 2017 sul Domenicale.
5. Don Lorenzo Milani, *Lettera al direttore didattico di Vicchio (8.3.1961)*, in *La parola fa eguali*, Lef, Firenze 2005, pp. 61-62.
6. Insegnante di filosofia e storia in un liceo di Ferrara, autore de *La scuola è di tutti* (minimum fax, Roma 2010) e di moltissimi interventi sulla scuola italiana negli ultimi anni. Questo libro deve molto al suo approccio e alla tenacia delle sue battaglie politiche.
7. Uscito su Carmillaonline il 16 marzo 2011, ancora in rete: <https://www.carmillaonline.com/2011/03/16/lobbedienza-non-pi-una-virt-che-cosa-significa-educare/>
8. A pochi giorni dalla scomparsa, il 17 febbraio 2017, Ernesto Galli della Loggia ha scritto un articolo che dichiarando di voler ricordarlo ne strumentalizza il pensiero. Se ne trova traccia qui: http://corrieredelmezzogiorno.corriere.it/napoli/arte_e_cultura/17_febbraio_07/disatta-lingua-italiana-c-entra-anche-tullio-de-mauro-dd672364-ed12-11e6-98b8-4bd2be417fad.shtml
9. L'ennesimo articolo allarmistico è uscito l'8 gennaio 2017 e si può trovare qui: http://www.corriere.it/cultura/17_gennaio_09/educare-non-solo-istruire-eac82590-d5d8-11e6-9b45-ca5a29d2649d.shtml
10. L'ennesimo editoriale sulla scuola "incapace di bocciare", si può trovare in rete qui: http://www.corriere.it/cronache/17_aprile_29/scuole-italiane-8a069fae-2c4d-11e7-a45f-5318c0275c1e.shtml
11. Pubblicato sul Domenicale del «Sole 24 Ore» il 26 febbraio 2017, l'articolo di Tomasin usa l'occasione dell'anniversario per fare i conti con don Milani; si può rileggere qui: http://www.ilsole24ore.com/art/cultura/2017-02-24/io-sto-la-professoressa-180752.shtml?uud=AEa7iDY&refresh_ce=1
12. *Lettera a una professoressa* è stato pubblicato per la prima volta dalla Libreria editrice Fiorentina nel 1967, dicevamo, e da allora – diventato un bestseller – ristampato decine di volte; questa citazione si trova a p. 23.
13. Ancora le parole di Girolamo De Michele, tratte da un discorso tenuto nel 2012 per l'evento L'urlo della scuola, all'interno della Convenzione nazionale per la Scuola

Bene Comune pubblica, capace, accogliente. Si può leggere sempre su Carmillaonline in un pezzo rititolato *Star sui coglioni a tutti* qui: <https://www.carmillaonline.com/2012/03/22/star-sui-coglioni-a-tutti-appunti-per-un-discorso-in-difesa-della-scuola/>

Capitolo quarto

In che modo è classista la scuola italiana? Un po' di dati per farsi un'idea

Negli ultimi anni, mentre il dibattito che accompagnava la legge 107, la riforma della cosiddetta Buona scuola, era in gran parte concentrato a capire come valorizzare gli studenti eccellenti della scuola italiana o a mettere a punto meccanismi di selezione piú efficaci per ragazzi e docenti, sono cominciati a uscire una serie di libri che hanno messo l'accento su un altro ordine di questioni: strano trovare titoli quasi sinonimi, come *Questioni di classe*, *Una scuola di classe*, *Scuola di classe*.

Gli insegnanti hanno cominciato a rivendicare uno spazio di dibattito, un impegno teorico oltre che di attivismo politico; di fronte ai collegi docenti che spesso si esauriscono nella presa d'atto delle indicazioni del dirigente, hanno provato a respirare altrove un'aria piú ricca di stimoli.

Scuola di classe per esempio l'ha scritto un insegnante dei licei, Roberto Contessi, ed è un pamphlet: «Il tempo scuola, – è la sua tesi, – non è quasi mai in grado di colmare le diseguaglianze di partenza e si limita, così, a certificarle»¹.

È un'affermazione rotonda, ma non è allarmista.

Partiamo dal comprenderla e contestualizzarla. Come si stabilisce se una scuola è classista? Si può per esempio osservare se le disuguaglianze date dal contesto familiare e sociale restano intatte o addirittura si consolidano con l'intervento della scuola.

Questo non vuol dire grossolanamente soltanto che il figlio del notaio farà il notaio e quello del contadino il contadino, ma che si riprodurranno disuguaglianze tra Nord e Sud, città e aree interne, laureati e non laureati, attraverso processi di selezione interna e di legittimazione di questo classismo – vedi l'incidenza del contesto familiare sull'abbandono scolastico o vedi la distinzione per esempio tra licei e istituti tecnici e professionali che rimane il piú forte marcatore di una formazione di serie A e una di serie B.

A Contessi giustamente basta citare l'Indire² per affermare che:

se calcolata entro l'arco di tre cicli scolastici, cioè entro un

quindicennio, la differenza tra iscritti e diplomati ammonterebbe almeno al 30%, e la storia di chi non raggiunge la fine del ciclo è un primo tassello del classismo culturale di questo paese. L'abbandono scolastico è statisticamente legato al titolo di studio conseguito dalla famiglia di appartenenza. I figli di coloro che hanno al massimo il diploma di terza media hanno un tasso di abbandono scolastico del 58,1%, che si riduce al 30,1% tra i ragazzi i cui genitori hanno un titolo di maturità e al 13,2% quando i genitori hanno la laurea. La tendenza si incrocia con il profilo professionale della famiglia, perchè di nuovo un terzo dei ragazzi che abbandonano appartiene a famiglie in cui i genitori sono disoccupati o svolgono un lavoro non qualificato, mentre il dato tende a diminuire al salire del grado di occupazione familiare³.

O come si può ricavare dal dossier del 2014 di *Tuttoscuola*⁴ presentato alla Camera che segnava un tasso di coloro che abbandonano gli studi prima del conseguimento di un diploma da parte del 20% tra i liceali e attorno al 40% tra gli iscritti in un istituto professionale.

O sempre a Contessi basta incrociare i dati dell'Invalsi con i dati raccolti da AlmaDiploma per affermare che il profitto ha un legame ricorrente con la storia familiare, e il titolo di studio posseduto dalla famiglia incide fortemente con il tipo di indirizzo scelto dai figli: «la percentuale di genitori in possesso di titoli di studio elevati è massima fra i diplomati classici e scientifici, si riduce fra i tecnici ed è limitata fra i professionali», oppure – rivela sempre l'indagine di AlmaDiploma:

L'ambiente familiare influenza il percorso scolastico degli studenti ben prima del loro ingresso nella scuola secondaria superiore. Fra i diplomati nel 2016, il 18% dei ragazzi con almeno un genitore laureato aveva concluso la scuola secondaria di I grado con 10 o 10 e lode; questa percentuale si riduce al 10% fra i figli di genitori con al più il diploma di maturità e al 5% fra i figli di genitori con grado di istruzione inferiore. Molto probabilmente, se si disponesse di informazioni sul rendimento scolastico di questi ragazzi nel corso del primo ciclo degli studi, si potrebbe concludere che gli effetti del contesto familiare si manifestano anche nell'ambito della scuola primaria⁵.

La scuola non solo non fa da ascensore sociale, ma riduce anche la possibilità di usare le scale tra un piano e l'altro.

Perché allora ogni tanto c'è qualche titolo sul giornale che lancia a gran voce la tesi opposta? Un articolo di Salvo Intravaia del marzo scorso su «Repubblica»⁶ titolava che la scuola italiana era la più inclusiva d'Europa, e lo sosteneva avvalendosi di una ricerca Ocse.

In realtà, se si andava a leggere con cura il rapporto, si notava innanzitutto che la ricerca confrontava dati di test Pisa (in comprensione del testo, matematica e scienze) sottoposti a studenti quindicenni del 2000 con i dati ottenuti con la stessa coorte (gruppo in senso statisticamente rilevante) di intervistati nel 2012 con i test Piac⁷, persone ormai ventisetenni che dovrebbero lavorare, si presume.

Come si poteva notare facilmente invece:

lo studio mostra che nella maggioranza dei Paesi l'intervento della scuola compensa fino ai 15 anni lo svantaggio derivante dalla provenienza familiare, ma che successivamente, anche a causa della maggiore eterogeneità di esperienze e possibilità alla fine della scuola dell'obbligo (formazione professionale, università, entrata nel mondo del lavoro) si osserva un allargamento della forbice nelle competenze tra classi sociali. Chi perde sono più spesso gli studenti non altamente dotati accademicamente che vengono da famiglie svantaggiate⁸.

È come se volessimo illuderci che la scuola abbia il potere di ridurre quasi magicamente le disuguaglianze e che anzi l'abbia già fatto in modo consistente. Guardiamo la scuola come a un'ancora di salvezza, le affidiamo la risoluzione politica di questioni di cui il resto della società non sa più occuparsi, riduciamo a un *E qui se ne dovrebbe proprio occupare la scuola!* il dibattito sul tema, senza riflettere che se proprio è vero che la scuola è e dev'essere centrale nella progettazione politica, bisogna saper immaginare bene che cosa deve fare. Perché la verità è che non abbiamo che risultati non proprio entusiastici per quello che stiamo già facendo.

Se guardiamo a un'altra importante pubblicazione dell'Ocse, *Education at a Glance*, come suggeriscono i due studiosi di disuguaglianze Maurizio Franzini e Michele Raitano, ritroviamo quella constatazione che resta il vero nodo delle politiche educative italiane: l'influenza del background sul titolo di studio conseguito è altissima:

In un paese nel quale è massima la quota di individui di età compresa tra i 25 e i 44 anni che non hanno neanche un diploma di scuola media

superiore, la percentuale di persone in queste condizioni è particolarmente alta – in assoluto e nei confronti internazionali – per coloro che provengono da background svantaggiati. Il 53% di chi non ha genitori laureati da noi non raggiunge il diploma di scuola superiore mentre la corrispondente percentuale su tutta la popolazione è 41%. Entrambi i valori sono elevatissimi nei confronti internazionali ⁹.

Il confronto con la media Ocse è significativo: le percentuali corrispettive sono del 27 e del 16%. Ma se si guardano alcuni paesi, il paragone è impietoso. In Russia solo il 10% di chi non ha genitori laureati non finisce le scuole superiori, e solo il 6% dell'intera popolazione; negli Stati Uniti il 25 e il 9; in Germania il 15 e il 10; in Corea si arriva a percentuali minime, il 7 e il 4.

Sempre Franzini e Raitano mostravano in un intervento del 2013 ¹⁰ come la probabilità di laurearsi per chi proviene da un background familiare meno favorevole è significativamente più bassa. La stima della variazione della probabilità di laurearsi – rispetto ai figli di operai – a seconda dell'occupazione più elevata dei genitori, nella popolazione di età 35-49 è un altro dato paradigmatico: in Italia è del 59,2% per i figli degli impiegati e del 120,8% per i figli dei dirigenti; in Germania la stessa probabilità, sempre rispetto ai figli degli operai, è del 14% per i figli di impiegati e del 45,2% per i figli di dirigenti; nel Regno Unito siamo alquanto lontani: 23,3% e 76,5%; solo la Spagna ha percentuali simili, 32,6% e 96,6%, seppure ancora più basse.

A differenza di quanto accade in altri paesi, chi ha vantaggi familiari gode, nel mercato del lavoro italiano, di un premio in termini di reddito piuttosto consistente. L'implicazione è che l'influenza delle origini familiari non si manifesta solo rispetto al titolo di studio acquisito e non termina con il completamento degli studi. Ciò vuol dire che anche se la scuola riuscisse a contrastare l'influenza della famiglia nell'accesso ai titoli di studio più elevati (cosa che, si è visto, non fa) non verrebbe annullato il divario tra ricchi e poveri ¹¹.

Insomma questa ricerca dell'Ocse citata per esaltare la scuola italiana tanto inclusiva sembra non solo smentire da sé quest'ottimismo ma affermare una cosa ancora più dolorosa: ossia che se la scuola alle volte fa, poi dopo una certa età non riesce più a far nulla. Anzi, come fa notare Girolamo De Michele ¹² in un lungo commento:

quando la scuola in parte include e riduce, *la società quella forbice la riapre*. Basterebbe ricordarsi, per così dire, di quanto in quegli anni emergeva da un altro rapporto Ocse, *Going for growth 2010*: che l'Italia è seconda, nel novero dei paesi industrializzati, alla sola Gran Bretagna per rigidità sociale¹³.

Da questa serie di studi ricaviamo non solo la fotografia di dati deprimenti, ma per converso anche la consapevolezza di quello che possono e potrebbero fare diverse opportunità educative: ridurre le disuguaglianze nelle società con migliori opportunità di lavoro, facilitare l'inclusione sociale e la mobilità ora e per le generazioni future.

Esiste, seppure ormai sembri quasi segreta, una produzione anche recente di studi di pedagogia democratica, che immagina quale genere di azioni potrebbe seguire a queste rappresentazioni critiche. Testi che ci si passa in sala insegnanti quasi con sotterfugio. Quando a scuola se ne discute a margine di qualche collegio docenti – dopo aver ascoltato l'infinita messe di applicazioni pratiche su cui l'ultima circolare costringe a passare ore – o in un'assemblea sindacale, lo si fa quasi con tono carbonaro: «... ti devo far leggere un articolo che ho trovato su una rivista...»

È lo stesso spirito con cui ho cercato di mettere insieme alcuni riferimenti recenti. Per esempio, nel numero di settembre 2016 della rivista «Cooperazione educativa» si può leggere un intervento di Massimo Baldini, che associa prognosi e diagnosi. Quello che (non) ha fatto la scuola negli ultimi anni e quello che invece potrebbe fare.

Quando si valuta se valga la pena studiare, bisogna considerare non solo le differenze nei redditi da lavoro ma anche la diversa probabilità di trovare un'occupazione. Durante la crisi degli ultimi anni il possesso della laurea si sta rivelando molto importante per conservare il posto di lavoro, mentre nel periodo precedente i tassi di occupazione dei diplomati e dei laureati, anche giovani, non erano sostanzialmente diversi.

Solitamente il rendimento dell'istruzione viene stimato calcolando di quanto aumenta il reddito da lavoro se il numero di anni di istruzione cresce di un'unità. Ciò che conta non è però quanti anni si siano trascorsi a scuola ma cosa si sia davvero imparato. La recente indagine Piac permette di considerare sia l'effetto della quantità di istruzione formale conseguita, misurata dagli anni di studio, sia quello delle capacità effettive, misurate attraverso un questionario attento alle skill linguistiche e matematiche. L'Italia si distingue per un tasso di rendimento degli anni di istruzione

piuttosto contenuto, come atteso, ma soprattutto per il più basso rendimento delle skill di lettura e matematiche rispetto a tutti i paesi partecipanti¹⁴.

Ciò che è interessante nell'analisi di Baldini è come sia impegnativo prevedere, e quindi intervenire sugli effetti delle politiche educative, ma anche come queste abbiano una lunga e profonda incidenza. Quel che noi decidiamo in bene per la scuola di oggi si riverbererà per decenni, quello che noi sbagliamo a fare o le scelte che non operiamo avranno lo stesso delle conseguenze durature.

Il fattore tempo da una parte e la nostra concezione del mondo dall'altra sono cruciali per capire di cosa parliamo quando parliamo di disuguaglianze; disuguaglianze che si esprimono nelle diverse opportunità che la scuola concede alle persone.

Con tutte le cautele che poi vedremo, prendiamo in considerazione i fattori ponderati dall'indagine più usata sull'educazione, i test Pisa.

La variabile che ci interessa è definita come Escs, un indicatore di status socioeconomico e culturale, che comprende tre indici: l'Isei, che sintetizza lo status occupazionale dei genitori degli studenti; Isced, basato sul livello d'istruzione dei genitori degli studenti; Index of home possession, basato sull'insieme degli indicatori predisposti per analizzare i "beni culturali" posseduti dalle famiglie degli studenti.

L'indice per valutare la disuguaglianza è componibile quindi secondo tre assi: lavoro dei genitori, istruzione dei genitori, beni culturali familiari a disposizione (che comprendono ad esempio una scrivania propria, una stanza per sé, un computer proprio, libri classici, poesia, dizionari, ecc.)¹⁵.

A calcolare quindi in modo articolato questi tre indici nel caso italiano, vediamo che le politiche scolastiche recenti non solo non sono riuscite a ridurre i divari, ma li hanno anche aumentati.

Orazio Giancola è uno studioso che ha cercato di distinguere e di determinare la multifattorialità che produce le disuguaglianze scolastiche. La sua diagnosi è dura, ma anche suggestiva. Giancola infatti rincara la dose, affermando che alle vecchie disuguaglianze si potrebbero essere aggiunte nuove dinamiche disugualitarie¹⁶ a partire dalle politiche di decentramento, di autonomia, di territorializzazione della scuola. Queste non hanno effetti lineari, non sono facilmente prevedibili dal punto di vista dell'equità dei sistemi; se infatti l'autonomia può essere fruttuosa in termini di produzione di capitale sociale, di "alleanze" tra scuola e famiglie, allo stesso tempo potrebbe generare effetti perversi in termini di segregazione e di eccessiva omogeneità

di composizione sociale e “accademica” della popolazione studentesca.

Probabilmente è proprio la ancor scarsa attenzione e focalizzazione ai temi dell’equità? e della a-problematicità? nella recezione di retoriche e “mode” nella formulazione e implementazione delle politiche educative ai vari livelli decisionali ed esecutivi del sistema educativo/formativo ad aver prodotto l’impressione che «nonostante il dinamismo riformista, il contesto formativo continua a presentare alcuni elementi strutturali di forte viscosità?, relativi, ad esempio, alle disuguaglianze sociali che influenzano le scelte scolastiche e la perdurante e diffusa irregolarità? dei percorsi scolastici». In questo contesto quindi la scuola si trova di fronte ad un compito che spesso non è in grado di portare a termine: non si tratta più, o meglio, non si tratta soltanto di fornire conoscenze e competenze, ma spesso di colmare lacune e ritardi culturali e di penetrare in circoli di relazioni sociali, spesso tanto chiusi quanto omogenei nella loro composizione sociale. E spesso sono proprio questi aspetti, oltre all’indubbia forza d’inerzia dello status familiare, a condizionare e caratterizzare i percorsi scolastici degli studenti¹⁷.

1. Roberto Contessi, *Scuola di classe*, Laterza, Roma-Bari 2016, p. VII.
2. I dati che cita Contessi sono in questo report dell’Indire, *La lotta all’abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione in Europa*, in «I quaderni di Eurydice», n. 31, scaricabile qui: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_img/eurydice/Q_Eurydice_31.pdf
3. R. Contessi, *Scuola di classe* cit., pp. 16-17.
4. Il comunicato stampa del dossier *Tuttoscuola* del 2014 si può scaricare qui: <http://www.cnos-scuola.it/sites/default/files/Tuttoscuola%2027042014.pdf>
5. La sintesi dei risultati dell’indagine AlmaDiploma si può trovare qui: http://www.almadiploma.it/info/pdf/convegno2016/B_Prima-e-dopo-il-diploma-AD2016.pdf
6. L’articolo si può trovare online qui: http://www.repubblica.it/scuola/2017/03/29/news/la_scuola_italiana_migliore_d_europa_riduce_il_gap_tra_i_ricchie_poveri-161691034/
7. Vedi nota 3, *infra*.
8. Ci sono stati diversi articoli che hanno smontato la sintesi del pezzo di «Repubblica», cogliendo anche l’occasione per allargare il campo dell’interpretazione. Uno dei più articolati e chiari è di Bruno Moretto ed è uscito su «Left». In rete è qui: <https://left.it/2017/04/04/dati-ocse-pisa-quello-che-la->

ministra-dellistruzione-fedeli-non-dice/

9. Maurizio Franzini e Michele Raitano, *La scuola italiana e il divario tra “ricchi” e “poveri”*, in «eticaeconomia», 14 aprile 2017 (<http://www.eticaeconomia.it/la-scuola-italiana-e-il-divario-tra-ricchi-e-poveri/>).
10. In una discussione intitolata *Inequality in Europe. What Can Be Done? What Should Be Done?*, che comprendeva anche Tim Callan, Brian Nolan, Claire Keane, Michael Savage, John R. Walsh, Gerhard Bosch, Stephane Bonhomme, Laura Hospido, Ive Marx, pubblicata sul numero 48 della rivista di economia «Intereconomics», e che si può trovare qui: <http://archive.intereconomics.eu/year/2013/6/inequality-in-europe-what-can-be-done-what-should-be-done/>
11. M. Franzini e M. Raitano, *La scuola italiana e il divario tra “ricchi” e “poveri”* cit.
12. In un articolo uscito sulla rivista «Il lavoro culturale» il 7 aprile 2017, intitolato *Il rapporto Ocse, la scuola di classe e la società classista*; lo si può leggere qui: <http://www.lavoroculturale.org/rapporto-ocse/>
13. Nel capitolo dedicato alla mobilità intergenerazionale nei paesi Ocse – che si può scaricare interamente qui: <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/44582910.pdf> – c'è un grafico eloquente a p. 187.
14. «Cooperazione educativa» è un'importante rivista di pedagogia, edita da Erickson. Il numero di settembre 2016 è il 65, dedicato proprio alle disuguaglianze, ed è ricchissimo di contenuti, tra cui una lunga intervista a Walter Tocci e un saggio postumo di Alain Goussot. L'intervento di Baldini è alle pp. 25-30. Il pdf della rivista è scaricabile, a pagamento, anche online qui: <http://www.erickson.it/Riviste/Pagine/Scheda-Rivista.aspx?ItemId=38457>
15. Il saggio che ho provato a sintetizzare e utilizzare in questa parte è scritto da Orazio Giancola e s'intitola *Performance e disuguaglianze nei sistemi educativi europei. Un tentativo di spiegazione del ‘caso’ italiano*; si trova nella rivista di sociologia «Quaderno di Ricerca» n. 31 del 2010, e si può anche scaricare in rete gratis sul sito dell'Università la Sapienza: https://web.uniroma1.it/disse/sites/default/files/WP_31_%20Giancola.pdf
16. Scrive Giancola *ibid.*, p. 7: «Nelle dinamiche relative alle scelte scolastiche degli studenti ed ovviamente delle loro famiglie è, infatti, evidente il ruolo dei fattori di background culturale ed economico e dei fattori di tipo percettivo motivazionale; l'incontro tra domanda ed offerta d'istruzione porterebbe quindi ad una situazione per la quale certe scuole si trovano ad avere una composizione sociale omogenea, producendo effetti, sia nel breve che nel lungo termine, di disuguaglianza sociale. In tal senso, le “vecchie” disuguaglianze nell'accesso all'istruzione e nelle carriere scolastiche, in virtù dell'influenza dell'origine sociale sui rendimenti potrebbero

essere affiancate e rafforzate da nuove dinamiche disugualitarie di riproduzione sociale, ulteriormente mediata dal sistema scolastico».

17. *Ibid.*, p. 32.

Capitolo quinto

Quali sono le ragioni per cui in Italia esistono queste disuguaglianze nella scuola?

Facciamo delle ipotesi. La prima è che siano determinate dalla differenziazione e dalla stratificazione interna del sistema scolastico: ossia il fattore determinante sarebbero gli anni che costituiscono il “tronco comune” e quanto presto avviene la differenziazione. Più questa è precoce, più le carriere scolastiche si separano precocemente, più le disuguaglianze sono accentuate.

La seconda ipotesi è la profondità delle differenze tra gli indirizzi con la connessa difficoltà di spostarsi da un percorso all’altro e quindi la possibilità di spostarsi da un percorso all’altro, ossia la reversibilità delle scelte scolastiche.

A questi fattori derivati dalla scuola si aggiunge la sempre più forte disparità sociale tra centro e periferie, tra aree urbane e zone interne, e tra contesti più o meno felici per un incontro tra scuola e mondo del lavoro. Fenomeni sociali e sistemi educativi s’intersecano, s’influenzano ed è complesso districarli e capire come si condizionano, e come si potrebbe intervenire (fig. 1).

Se il rapporto tra scuola e società è così inestricabile, è bene concentrarsi sugli aspetti che la scuola produce. È quello che fa la sociologa Giulia Cavaletto in un saggio contenuto in un libro prezioso, *Questioni di classe*¹.

Cavaletto – oggi assessora alle pari opportunità della Regione Piemonte – mette, e giustamente, molta carne al fuoco, ponendo la questione delle disuguaglianze in una prospettiva storica; e cercando di articolare meglio i temi, quali la dispersione scolastica, la scelta della scuola, l’“aziendalismo” delle riforme della scuola che approfondiremo fra qualche pagina. Ma soprattutto collega in modo forte, senza abbandonarsi a semplificazioni deterministiche, la debolezza di queste riforme scolastiche con la mancanza di una visione futura della società.

Cavaletto ricorda come le distanze tra l’Italia e i paesi europei che nel secondo dopoguerra hanno più investito in istruzione non sono state sempre così grandi. Negli anni Sessanta il boom economico ha migliorato i livelli di reddito delle famiglie e le riforme scolastiche hanno innalzato l’età

dell'obbligo scolastico e introdotto la scuola media unica: entrambi hanno favorito un aumento del livello di istruzione, ma purtroppo si è trattato di una parentesi.

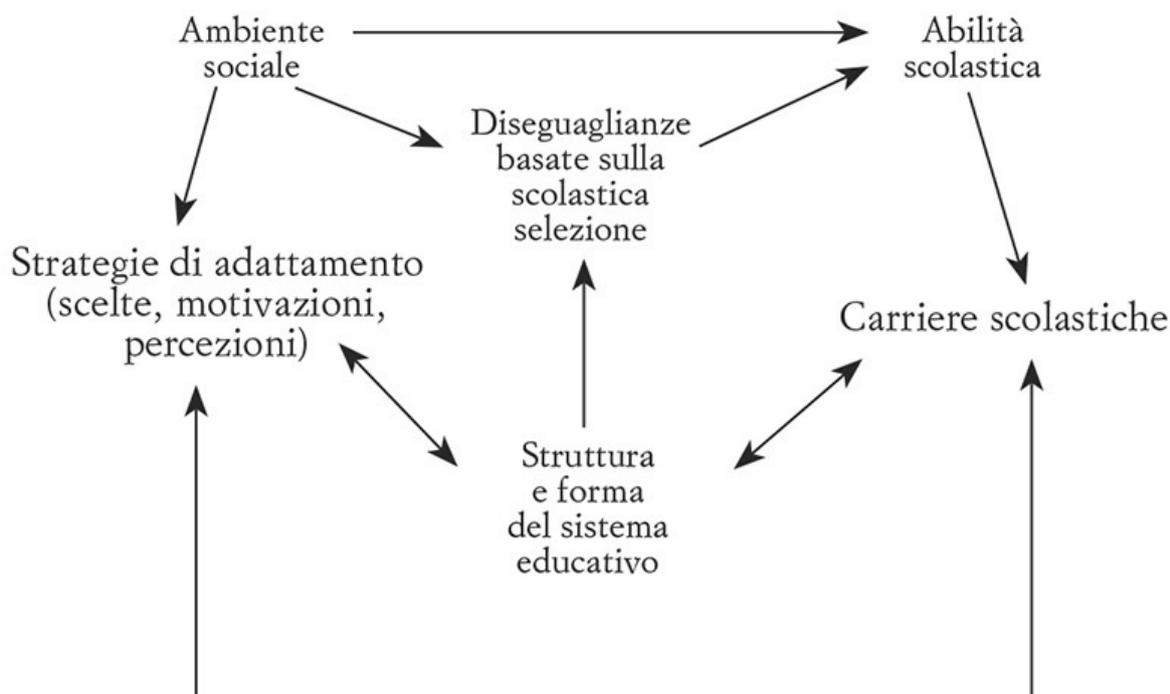


Figura 1. Relazione tra caratteristiche dei sistemi e dinamiche di produzione delle disuguaglianze educative. Da O. Giancola, *Performance e disuguaglianze nei sistemi educativi europei* cit.

La crescita economica ha cominciato a segnare il passo e, da ultimo, a trasformarsi in una lunga recessione. Le riforme della scuola hanno perso di vista il disegno di apertura e democratizzazione che aveva ispirato la fase precedente. Di conseguenza l'aumento della scolarità ha smesso di crescere ai ritmi del periodo precedente e questo rallentamento è andato di pari passo con l'aumento delle disuguaglianze sociali nell'accesso all'istruzione e nei percorsi scolastici.

I ragazzi che provengono dalle classi sociali meno abbienti hanno più probabilità di vivere precoci esperienze di insuccesso, di essere dirottati in percorsi meno prestigiosi e con minori possibilità occupazionali e, di conseguenza, di entrare in condizioni di svantaggio nel mercato del lavoro; di avere minori di opportunità di carriera con rilevanti effetti in termini di reddito, sia durante la vita lavorativa sia al termine di essa (sotto l'aspetto delle previdenze e dei risparmi accantonati)².

Da altre ricerche internazionali, come il Piac³, Cavaletto ricava la radicalità e la permanenza di queste disuguaglianze, il segno di una società paralizzata nella sua composizione sociale. In Italia la percentuale di persone che ha un titolo di studio superiore ai propri genitori è il 34%, la Finlandia ha superato il 50%, la Francia e il Belgio vi si stanno avvicinando. In Italia quasi il 10% invece ha un livello di istruzione inferiore.

La scuola è di tutti di Girolamo De Michele, l'importante saggio che abbiamo già citato, poneva come prioritario lo stesso tema, e individuava dai dati dell'Ocse una fotografia di un'Italia dove «la trasmissione ereditaria dell'ignoranza e della disuguaglianza sociale è molto più accentuata rispetto a quasi tutti i paesi europei». Un paese di figli di papà, nel bene o nel male, e identico da un decennio all'altro.

1. Giulia Maria Cavaletto, Adriana Luciano e Manuela Olagnero, *Questioni di classe. Discorsi sulla scuola*, Rosenberg & Sellier, Torino 2015.
2. Vedi *ibid.*, pp. 18-20.
3. Il Programme for the International Assessment of Adult Competencies è un programma ideato dall'Ocse a cui hanno partecipato 24 paesi nel mondo. In Italia esso è promosso dal ministero del Lavoro e delle Politiche sociali. I rispondenti all'indagine sono stati selezionati tra i membri di famiglie estratte dalle liste anagrafiche dei comuni italiani. L'indagine ha lo scopo di conoscere attraverso un questionario e test cognitivi specifici le abilità fondamentali degli adulti di età compresa tra i 16 e i 65 anni, con particolare riguardo alle *foundations skills*, alla lettura (*Literacy*), alle abilità logico-matematiche (*Numeracy*) e alle competenze collegate alle tecnologie dell'informazione e comunicazione (Ict).

Capitolo sesto

Come si manifestano le disuguaglianze?

Non è solo per quel che riguarda le disuguaglianze che l'Italia è messa peggio degli altri paesi europei. Il dato piú doloroso per quanto riguarda le politiche della scuola è sempre quello sulla dispersione scolastica. L'ultima rilevazione dell'Istat la dà al 14,7%, con picchi del 24% in Sicilia o in Sardegna. La media europea è dell'11%, l'obiettivo per il 2020 è del 10%. Di fatto oggi in Europa percentuali piú alte ci sono solo in Spagna e Portogallo, Malta e Romania.

Breve parentesi per definire che cos'è la dispersione. Nell'attuale ordinamento l'istruzione obbligatoria è impartita per almeno dieci anni, allo scopo di consentire il conseguimento di un titolo di studio di scuola superiore o di una qualifica professionale almeno triennale entro i diciotto anni di età.

Un decreto legislativo del 2005 ha ridefinito e ampliato l'obbligo scolastico – ossia quello dell'articolo 34 della Costituzione – e l'obbligo formativo – ossia quello introdotto come legge nel 1999, come diritto-dovere all'istruzione e alla formazione.

L'obbligo scolastico riguarda la fascia d'età compresa tra i 6 e i 16 anni e si assolve facendo le elementari, le medie e i primi due anni delle superiori, oppure frequentando corsi accreditati della regione. Dopo i 16 anni l'obbligo formativo si assolve prendendosi il diploma superiore o una qualifica professionale triennale.

Al momento dell'iscrizione viene assegnato un codice dell'anagrafe nazionale scolastica a ogni studente, attraverso il quale viene monitorata la frequenza, in modo da controllare abbandono, dispersione, ecc. (fig. 2).

Se andiamo a scorporare i dati troviamo che nelle superiori lasciano la scuola ogni anno il 4,2%; e ancora piú drammatico è lo 0,93 delle scuole medie e lo 0,77 nel passaggio tra le medie e le superiori. Tutti i dati sono in relativo calo, ma occorre tenere conto anche dell'innalzamento dell'obbligo datato al 2005 da 14 a 16 anni.

La domanda che ci possiamo fare è: che fine fanno tutti questi ragazzi? Ma soprattutto, per quali ragioni abbandonano? Quali sono i principali

malfunzionamenti della scuola pubblica?

C'è un universo di persone che viene espulsa dalla scuola, che non riesce a stare al passo.

Nell'introduzione al numero della rivista di «Cooperazione educativa» sulle disuguaglianze, Cristina Contri scrive:

A quasi cinquant'anni dalla pubblicazione della *Lettera a una professoressa* la scuola ha ancora «un problema solo... i ragazzi che perde».

Ma chi sono questi ragazzi che la scuola perde per strada? Bambini e ragazzi che a volte se ne vanno, letteralmente, e sui banchi non siedono più, o che, in molti casi, continuiamo ad avere davanti per anni senza riuscire a dare loro le competenze minime per essere cittadini. Non sappiamo insegnare loro a leggere e a capire quello che leggono, a far di conto, non siamo capaci di dare loro la parola. Ancora capita che non siamo in grado di portare tutti i nostri alunni a quel livello di conoscenza a cui hanno diritto. Ecco, la scuola oggi ha bisogno di trovare una strada all'altezza di questa sfida, invece si persevera con un'idea di meritocrazia che è ostile alla democrazia, si punta ancora sulla selezione e sulla bocciatura, contrarie all'inclusione¹.

Come facciamo ad analizzare il fenomeno della dispersione scolastica, come facciamo a collegarla in maniera più cogente al tema delle disuguaglianze, come possiamo capire come si forma la tendenza ad abbandonare la scuola? Procediamo da alcuni esempi.

La camera di compensazione o l'anticamera della dispersione scolastica è l'enorme galassia delle ripetizioni private.

Ci sono dei professori che fanno ripetizioni a pagamento. Invece di rimuovere gli ostacoli, lavorano a aumentare le differenze. La mattina sono pagati da noi per fare scuola eguale a tutti. La sera prendono denaro dai più ricchi per fare scuola diversa ai signorini. A giugno, a spese nostre, siedono in tribunale e giudicano le differenze. Non è che il babbo di Gianni non sappia che esistono le ripetizioni. È che avete creato un'atmosfera per cui nessuno dice nulla. Sembrate galantuomini².

Già nel 1967 don Lorenzo Milani e i suoi ragazzi della scuola di Barbiana in *Lettera a una professoressa* raccontavano una scuola classista che discriminava i figli dei contadini (i Gianni) dai figli dei dottori (i Pierini); a

distanza di cinquant'anni esatti l'accusa potrebbe essere identica e resterebbe ugualmente inascoltata.

Da insegnante di liceo mi capita spesso di partecipare ad assemblee sindacali e politiche, dibattiti e convegni, e ogni volta che pongo il problema delle ripetizioni è come se nominassi un tabú. La stragrande maggioranza dei colleghi che ho conosciuto faceva ripetizioni; in alcuni casi si trattava di una sorta di doppio lavoro, in altri era diventato – in termini economici e di tempo – il lavoro principale. Eppure il tema delle ripetizioni private non ha interessato nessuna delle proteste politiche che hanno accompagnato la legge Gelmini o la Buona scuola.

Di fronte a riforme che non hanno affrontato in nulla la questione della remunerazione dei docenti – il contratto nazionale è fermo da dieci anni e questo vuol dire una perdita media, calcolata sull'inflazione, di circa trecento euro al mese – le ripetizioni sono per gli insegnanti, e per gli insegnanti precari ancora di piú, una specie di salvagente economico. Metterle in discussione, ripensarle, sembra impossibile.

Il limbo delle lezioni private è un luogo dove passano tutti i docenti ed è una galassia molto gassosa.

Le leggi in merito che normano il lavoro accessorio (dal decreto legge n. 297 del 1997 all'interpello 40/2010 del ministero dell'Istruzione) dicono che gli insegnanti dovrebbero avvertire i dirigenti in caso decidano di dare ripetizioni – e quindi ottenere un salario aggiuntivo –, non potrebbero ovviamente fare ripetizioni a studenti del loro stesso istituto, dovrebbero dichiarare al fisco le loro entrate, non potrebbero ovviamente prestare servizio in centri studio. Ma tutto questo, ovviamente, non accade.

Anzi, l'idea condivisa è che le carenze del sistema scolastico non siano transitorie ma strutturali, e che le ripetizioni non siano un'eccezione ma ne siano parte integrante. Così come accanto agli istituti statali è normale che esistano e si moltiplichino le organizzazioni che forniscono lezioni private: centri studi, associazioni di insegnanti, siti dedicati.

Per chi vuole provare a fare l'insegnante dopo essersi laureato, come me quindici anni fa, è quasi obbligatorio passare da questa trafila, disseminare curriculum tra scuole paritarie e centri studi, attaccare foglietti davanti ai cancelli della scuola, chiedere agli amici di far partire un passaparola; e mentre ci si districa nel labirinto delle vie d'accesso a una cattedra nell'istruzione pubblica – scuole di specializzazione, tirocini formativi attivi, graduatorie a esaurimento, corsi regionali, chiamate dirette – si passano

magari due, tre, se non cinque o dieci anni a farsi le ossa dispensando corsi di recupero e ripetizioni.

Eccesso di offerta di lavoro e alta richiesta di lezioni di recupero generano – e lo confermano molti coordinatori e presidi di centri studi – la crescita progressiva di un settore che si regge tutto sul malfunzionamento del sistema scolastico. Ci sono certo scuole private serie che hanno finanziamenti dalle regioni per aiutare ragazze e ragazzi di scuole elementari, medie e superiori; ce ne sono altre che sono semplici “diplomifici” pronti a imbarcare tutti quelli che vogliono una promozione facile; e ce ne sono altre ancora che sono posti dove si possono andare a prendere ripetizioni ogni tanto. Studenti bocciati alle superiori possono frequentare uno di questi centri, facendo lezioni in minigruppi o frequentando corsi individuali, recuperare l’anno perso e tornare tra i banchi della scuola pubblica. Quanto può costare il recupero di un anno? Sui tremila, quattromila euro; l’offerta di mercato è alta proprio dove il bene offerto dalla scuola pubblica è insufficiente – la nicchia non è così piccola, molti coordinatori e responsabili sono consapevoli di questo vuoto e cercano di ricavarci il loro spazio.

Per capire come intervenire sulla scuola italiana bisognerebbe fare una grande inchiesta su questo mondo, a partire dai centri studi privati. Questi sono l’osservatorio privilegiato dal quale guardare le debolezze della scuola pubblica italiana.

Per un articolo che ho scritto per «Internazionale»³ ho intervistato diversi professori, presidi, coordinatori dei centri studi, che non erano per nulla inconsapevoli del loro ruolo.

Alfredo Giannini, il coordinatore di un centro studi romano, mi ha dichiarato in un’intervista con un certo orgoglio:

I centri studi sono un sostegno alla scuola pubblica, perché fanno un lavoro diverso, usano un metodo anche migliore. Spesso anche gli insegnanti del pubblico che si propongono da noi non hanno le capacità che servono qui: quelle di lavorare in modo tempestivo sulle fragilità dei ragazzi.

Era convinto che senza queste scuole private dove si fanno ripetizioni e si recuperano due anni in uno, questi studenti probabilmente sarebbero andati persi.

Un coordinatore di un altro centro studi del Lazio – che ha preferito

rimanere anonimo – è stato anche piú netto, sostenendo chiaramente che il problema principale della scuola pubblica italiana fosse la mancata attenzione verso gli studenti:

Senza di noi la dispersione scolastica sarebbe alle stelle. I ragazzi che non riescono a integrarsi nella scuola pubblica, nel centro studi ritrovano un ambiente dove possono essere seguiti in maniera personale.

Da Palermo a Torino, l'impressione generale che ho ricavato è che quello delle lezioni private sia un settore in crescita. «Dovunque ci si espande. Aprono nuovi centri studi», mi ha detto un insegnante-preside di Bari, preoccupato della concorrenza possibile. La segretaria e coordinatrice del centro studi Performance di Napoli mi ha detto:

I ragazzi si lamentano perché le classi sono numerose, si assegna troppo, non riusciamo a tenere il passo con lo studio, gli insegnanti dedicano poco tempo all'aspetto umano. Chi resta indietro è spacciato, e le classi vengono decimate.

I centri studi nella maggior parte dei casi non forniscono una preparazione adeguata, non richiedono un impegno costante ai ragazzi, ma assicurano quasi sempre la promozione, garantendo con un contratto la gratuità dell'anno ripetuto in caso di bocciatura. Riducono i programmi alle nozioni fondamentali o alla compilazione di una tesina per ottenere l'idoneità alla classe successiva, insomma assolvono solo a una parte della funzione educativa⁴; eppure... eppure sono una specie di ammortizzatore sociale rispetto alla dispersione scolastica.

Non è facile farsi un'idea del mercato delle lezioni private in Italia. Il ministero dell'Istruzione non è in grado di fornire dati precisi. L'indagine che viene spesso citata come riferimento è del 2016 e l'hanno svolta i ricercatori Lorenzo Castellani e Giacomo Bandini per la Fondazione Einaudi su un campione di 983 famiglie; a leggerla si hanno almeno delle valutazioni di massima. Ci viene detto per esempio che la metà degli studenti delle scuole superiori dichiara di avvalersi di ripetizioni private, e che facendo un rapido calcolo si arriva a un giro d'affari che supera gli 800 milioni di euro l'anno, di cui il 90% non è dichiarato al fisco.

Nel 2013 un'indagine dell'Adoc raccontava un paesaggio simile: circa il 45% degli studenti prende ripetizioni private, la media di spesa è di 27 euro l'ora, il volume d'affari supera abbondantemente i 400 milioni di euro annui.

Chi ha dimestichezza con il mondo della scuola sa che la maggior parte degli insegnanti dà ripetizioni, il che consente a molti di avere un'entrata che integri lo stipendio ma anche di arrivare a guadagnare cifre consistenti; per darvi un'idea la busta paga di un insegnante di ruolo alle superiori ammonta a poco piú di 1400 euro netti; con le lezioni private – secondo diverse testimonianze che ho raccolto – si può arrivare a realizzare anche tremila euro al mese tra lezioni e stipendio. In nero, ovviamente. Basterebbe tassare le ripetizioni al 5%, con partite Iva a regime agevolato, e ciò permetterebbe di recuperare al fisco 40 milioni annui: non poco.

È difficile comprendere quanto da parte degli studenti siano necessarie le lezioni private. Quelli che ho intervistato che fanno le superiori mi dicono nella maggior parte dei casi che praticamente tutti in classe loro prendono ripetizioni: «Se non prendessi lezioni di matematica e inglese, avrei lasciato la scuola», mi dice Carla (nome di fantasia), al quarto anno di un tecnico commerciale. «Prendo ripetizioni in tutte le materie da due anni, da quando ho iniziato il liceo, – mi dice Giulia, quinta ginnasio – anche se mi rendo conto che è una spesa enorme per i miei. Quelle di matematica mi costano 25 euro l'ora, ma perché abbiamo deciso di comprare una specie di blocco di venti ore, se no costavano di piú».

Una madre con due figli che fanno le superiori mi dà un quadro abbastanza disarmato:

Quando c'hai un figlio che inizia la scuola superiore non pensi che devi far fare ripetizioni. È invece è scontato. Per me era un'ipotesi di emergenza, e invece ho visto che tutti i compagni di mio figlio facevano ripetizioni, era la norma. E cominciavano a prenderle da settembre.

Un potenziamento vitaminico me l'ha definito un'altra madre. Un padre di due ragazze – di cui una al primo anno del liceo di scienze umane, un'altra appena maturata – mi dice quello che è la condizione comune di molte famiglie: «Il costo delle ripetizioni fa parte del budget preventivato annuale, come quello per il cibo, i vestiti e le visite mediche».

Un'indagine del 2015 dell'Unione nazionale consumatori provava a stimare il costo medio delle ripetizioni in 25 euro a lezione (che può arrivare anche a 40 o 50 euro per una ripetizione di greco) e il cumulo di ore medio per recuperare una certa materia: da 25 a 40. «Se i debiti formativi sono piú di uno, oppure ci sono piú figli che devono recuperare, la spesa diventa veramente impegnativa per una famiglia e, per alcune, decisamente

insostenibile», afferma ovviamente Massimiliano Dona, segretario dell'Unc⁵.

Fino al 2015 i costi delle ripetizioni sono saliti anche piú dell'inflazione. Come riporta la ricerca dell'Unc, dai tempi della lira, ossia dall'estate 2001, i prezzi sono lievitati dal 45 al 61%. A fronte di un'inflazione del 29,5%, i prezzi delle ripetizioni, cioè, sono aumentati del 108,1% rispetto all'inflazione, ossia del doppio. Una specie di scuola parallela finanziata privatamente.

Se negli ultimi anni invece si registra un leggero calo del computo questo può essere dovuto all'arrivo dei portali su internet dedicati a questo. Di siti come skuola.net, lezioniprivate.net, trovaripetizioni.it, superprof.it, ripetizioni.it, repeetet.it... Ogni settimana nasce un sito di una nuova start-up, alcuni portali possono durare il tempo di una stagione (come repeto.it e tutorando.com, che avevano avuto una certa fortuna negli anni passati), ma vengono sostituiti subito da altri piú funzionali, con app inclusa e geolocalizzazione.

Fare incontrare domanda e offerta in questo modo è molto piú semplice dei foglietti attaccati ai cancelli della scuola, mentre il passaparola informale può venire organizzato attraverso un sistema di valutazione tramite giudizi e stelline.

Quando l'ho intervistata, la responsabile di lezioniprivate.it, Valeria Pesce, mi ha spiegato:

Gli utenti si registrano, confermano il loro indirizzo email e poi possono inserire annunci sia per l'offerta che per la ricerca di lezioni private. C'è un filtro antispam e si scoraggiano annunci di scuole: vogliamo che il servizio sia veramente a disposizione solo di privati che offrono e cercano lezioni private, non di entità commerciali.

Gli annunci sono visibili a tutti, non è necessario registrarsi per contattare chi ha messo un annuncio. Dal momento del contatto in poi, la relazione è esclusivamente tra gli individui, il sito non fa piú da intermediario in alcun modo, né sulle tariffe, né mettendo commissioni.

Praticamente nessuno di questi siti fa da tramite anche per il pagamento, evitando cosí di farsi carico di tutta la parte fiscale. Alcuni guadagnano con le pubblicità, altri ancora non fanno profitti.

Lezioniprivate.it ha al momento circa 20 500 utenti attivi, ossia utenti che hanno inserito almeno un annuncio. Il sito ha pochissimi costi: dominio,

hosting, manutenzione tecnica, lavoro di comunicazione con gli utenti. Finora non ha molti ricavi (i gestori cercano di non fare pubblicità invadenti), e non ha ancora un *business model* con cui trarre profitto dal sito, ma i fondatori sono consapevoli del valore commerciale dell'aver creato una comunità.

Sulle fragilità della scuola si può far prosperare una piccola bolla di *new economy*.

Il creatore di trovaripetizioni.it è Alessio Loreti, un ragazzo di ventidue anni, studente di ingegneria al Politecnico di Milano: il suo portale è praticamente neonato, ma ha le idee chiare sulla sua funzione pedagogica. «Se tu insegnante ti comporti male, io ti metto zero stellette e ti faccio un commento duro, perché insegnare è questo, tu non puoi far male alle persone», dice. Ha già capito come potrebbe guadagnare:

Ormai anche le mamme sono digitali, sono poche quelle che vanno in cartoleria a strappare il numero di telefono dell'insegnante privato. Così mi è venuta l'idea per il mio progetto, che abbiamo promosso da ottobre 2016 e sembra piacere molto. In pochi mesi abbiamo già 730 iscritti. Io ho investito qualche migliaio di euro per i vari domini e per pagare il ragazzo che mi ha fatto il sito. Il servizio è totalmente gratuito per gli studenti, ma a breve inseriremo anche spazi per i centri studi e i centri per le ripetizioni, che pagheranno un canone mensile per questo spazio e per avere i contatti degli utenti, e noi in cambio gli offriremo uno spazio proprio all'interno del sito più i contatti. Questa non sarà l'unica entrata, metteremo un forum con psicologhe che scriveranno articoli su problematiche sullo studio e lì ci saranno i banner pubblicitari. A breve uscirà anche l'applicazione, con il telefono mi geolocalizzo, e vedo intorno a me chi fa ripetizioni. E magari si può pensare anche a un sistema in cui quest'attività di tramite viene pagata, anche se non mi piacerebbe sfruttare gli insegnanti.

Invece di avere un modello didattico di larga scala, sistematico e regolato da una politica dell'istruzione, tutto funziona un po' come Airbnb. C'è chi rivendica anche il format, come Youclassme; o chi ha importato il modello di Superprof, un sito fondato in Francia nel 2013 da Wilfried Grancier, che oggi è una non piccola azienda con decine di dipendenti, è presente in più di dieci paesi (tra cui Stati Uniti, Regno Unito, Spagna), conta una comunità mondiale di un milione e mezzo di insegnanti, ed è diventata una specie di multinazionale delle ripetizioni online. A ottobre 2016 ha inglobato i siti spagnoli donprofessor.com e myprofeparticular.es, attraverso i quali si è espansa in Messico, e a gennaio di quest'anno ha inglobato l'altro sito

l'italiano Corsi in tre click.

Il sito cambia da paese a paese: mentre in Francia funziona sul modello di Netflix o Spotify – ossia si paga un abbonamento fisso al sito e si possono comprare le lezioni che si vogliono –, in Italia per adesso è solo una piattaforma che fa da tramite tra studente e docente.

Intervistati, gli insegnanti di Superprof italiani mi hanno raccontato nell'articolo per «Internazionale» che sono tutti piuttosto soddisfatti: la piattaforma, dicono, funziona benissimo, lavorano facilmente, trovano utenti, hanno un buon feedback, non gli dispiace essere valutati dagli studenti («Lo trovo un ottimo canale per connettere insegnanti e studenti e ben strutturato. Ho avuto la possibilità di entrare in contatto con molti studenti ben predisposti a imparare un'altra lingua»).

E lo staff del sito può commentare i giudizi degli insegnanti lasciando sul forum di Superprof messaggi di questo tenore:

Buongiorno Gianna,

La ringrazio per aver preso il tempo di condividere la sua esperienza con Superprof, lasciandoci un bel commento sul sito Recensioni Verificate. Per noi è molto importante conoscere le opinioni degli insegnanti iscritti sulla nostra piattaforma. Costituiscono un feedback prezioso per le nostre équipes che ci permettono di continuare a migliorare i servizi proposti, e sono un elemento fondamentale di valutazione per tutti i nuovi membri di Superprof.

Poiché il suo commento è molto positivo, mi permetto di contattarla per chiederle se fosse disponibile a modificare il suo voto da 4 a 5 stelle. Sarebbe per noi davvero importante, poiché, come potrà immaginare, tutte le recensioni online influiscono molto sull'andamento dell'attività. Nel caso fosse disponibile, sarà sufficiente rispondere a questo messaggio per poterle poi inviare una nuova richiesta di recensione per Superprof. Ad ogni modo, la ringrazio per il suo tempo e le auguro un buon proseguimento di lezioni!

Resto a sua disposizione per qualsiasi cosa.

Cordiali saluti,

Gloria di Superprof

Anna, una docente di italiano e storia, mi spiega bene come funziona il portale:

Un insegnante può iscriversi e può decidere se pagare nove euro al mese per avere una visibilità maggiore sul portale. Ma io per esempio non li ho pagati, e la prima volta sono stata contattata solo una settimana dopo l'iscrizione. L'alunno ti contatta tramite sms o email. E dopo la lezione decide se darti delle stelline o lasciarti un commento. Ma puoi acquistare visibilità anche solo per il fatto che ricevi molti messaggi.

Anna si fa pagare molto poco, anche meno di dieci euro l'ora; la concorrenza su internet è talmente alta che i prezzi devono essere per forza bassissimi, soprattutto all'inizio, e i docenti praticano consapevolmente o meno una sorta di *dumping*: quando accedono al portale chiedono tariffe minime, in modo da avere più clienti possibile e quindi acquisire anche visibilità, e poi magari – una volta raggiunta una clientela fidelizzata – si assestano su prezzi leggermente più alti.

L'esponenziale crescita di questo tipo di siti mostra come la richiesta di lezioni online sia in aumento. Dicevamo sopra che lo studio della Fondazione Einaudi del 2016 mostrava che gli studenti delle scuole superiori che seguono almeno un corso di ripetizione sono il 50% del totale, a cui vanno aggiunti il 17% di quelli delle medie.

Quando ho chiesto a Lorenzo Castellani, uno dei due autori dello studio per la Fondazione Einaudi, quali sono dal suo punto di vista le ragioni dietro questi numeri così alti, mi ha risposto che «anche se non ci sono studi comparati, questa pratica delle ripetizioni è nettamente più diffusa che in altri paesi, e tutto questo è probabilmente dovuto a una cattiva organizzazione della scuola». È difficile smentirlo.

Una conclusione davvero non dissimile da quella che mi aveva sintetizzato Massimo Giannini del centro studi Minerva:

Il motivo mi sembra abbastanza chiaro. La causa è dei tagli alla scuola pubblica che ci sono stati a partire da dieci anni a questa parte: naturalmente le classi diventano sempre più affollate, e questo non permette agli insegnanti di portare tutta la classe fino alla fine dell'anno con un buon rendimento.

La motivazione che porta così tanti studenti e genitori a sobbarcarsi la fatica e la spesa delle ripetizioni è ancora più semplice: la bocciatura in Italia è spesso l'anticamera della dispersione scolastica. Non recuperare un anno o due può significare essere estromessi dal contesto sociale generale, entrare a far parte di quella ampia categoria di Neet (*not in education employment or*

training) che in Italia – secondo l’ultima rilevazione Istat – riguarda il 25,7% dei giovani dai 15 ai 29 anni, ossia 2,3 milioni di persone.

Se le cose stanno così – e le cose stanno purtroppo così – è molto evidente quindi che le lezioni private siano ovviamente il piú grande dispositivo di disuguaglianza censitaria che si produce in Italia. Se la Costituzione – al solito buon vecchio articolo 34 – ha immaginato una scuola come strumento di inclusione sociale, di perequazione, le ripetizioni sistematicamente ne minano lo stesso presupposto.

Come scriveva don Milani? La mattina insegniamo a scuola in modo che tutti abbiano le stesse opportunità, il pomeriggio diamo ad alcuni (quelli con le famiglie che possono permetterselo) piú opportunità degli altri.

Nel 2007, dicevamo, il ministro dell’Istruzione Giuseppe Fioroni prendeva atto di una situazione critica: ben il 42% degli studenti veniva promosso con debiti formativi e solo uno su quattro decideva di investire sui corsi di recupero da svolgere a scuola. Oggi le rilevazioni del ministero dell’Istruzione, dell’università e della ricerca (Miur) non sanno dirci quanti corsi di recupero sono attivati ogni anno, per quante ore, quanti insegnanti sono coinvolti; e questa mancanza di monitoraggio è grave.

Il numero di studenti con un debito scolastico (qui almeno abbiamo i dati: per la scuola secondaria superiore sono il 22,7% nell’anno 2015-16 con una percentuale di promossi a settembre del 94,2%⁶) è in stridente contrasto con le centinaia di dichiarazioni che in questi ultimi anni hanno costituito il discorso sulla scuola pubblica, le intemerate sul valore della selezione e della meritocrazia. E lo è ancora di piú se letto alla luce di riforme che hanno privilegiato uno spirito competitivo per quanto riguarda la valutazione sia dei docenti sia degli studenti.

1. Cristina Contri, *Editoriale*, in «Cooperazione educativa», vol. LXV (2016), n. 3, p. 5.
2. *Lettera a una professoressa* cit., p. 63.
3. Christian Raimo, *Nell’universo classista delle ripetizioni private*, in «Internazionale», 12 giugno 2017 (<https://www.internazionale.it/notizie/christian-raimo/2017/06/12/ripetizioni-private-scuola>).
4. Sulla rivista «Le parole e le cose» nel 2012 è uscita un’interessante intervista ad Andrea Fogato, un insegnante che analizza i diversi punti critici dei centri studi:

«Gli studenti non sono realmente tenuti a studiare. Possono non presentarsi a lezione, non fare i compiti a casa, non studiare per le verifiche e non seguire la lezione. Non ci sarà nessuna conseguenza, nessuno li punirà. Hanno pagato per avere un servizio: non sono loro che devono rendere conto all'insegnante, è il contrario»; l'intera intervista si può trovare qui: <http://www.leparoleelecose.it/?p=3086>

5. Le tabelle della ricerca si possono leggere qui: <https://www.consumatori.it/comunicati-stampa/scuola-costi-delle-ripetizioni-e-consigli-per-risparmiare/>

6. Fonte Miur.

Capitolo settimo

Creare competizione tra gli insegnanti insinua la competizione anche tra gli studenti

Molte associazioni di studenti si sono rese conto di questa relazione rovinosa tra definanziamento della scuola pubblica, accentuazioni di una didattica ipervalutativa e aumento delle lezioni private; e anche in nome di questo per esempio l'Unione degli studenti e l'organizzazione studentesca Link Rete della conoscenza hanno fatto una battaglia molto dura sui temi delle ripetizioni private, sul diritto allo studio e il diritto al recupero alla legge 107¹, la cosiddetta riforma della Buona scuola, sostenendo come l'accento sulla valutazione per i docenti non abbia fatto altro che incrementare «la competizione diffondendola tra i banchi di scuola. La valorizzazione delle eccellenze, di chi *merita*, sacrifica una parte del gruppo classe e non assolve al ruolo che la scuola dovrebbe avere». Ascoltare la ministra – come piú volte è accaduto – dire che tra gli insegnanti ci fosse molta voglia di meritocrazia sembrava una farsa.

Sono stato a decine di assemblee, manifestazioni sindacali, e spesso il tema era l'opposto: tra le varie misure della legge 107, una delle piú contestate è stata quella del bonus che sarebbe stato garantito ai docenti migliori. Che cosa farne? Come regolarlo? Cosa farne mentre le giuste rivendicazioni di aumento dello stipendio – fermo da dieci anni, con una perdita di potere d'acquisto calcolato sull'inflazione media di circa 300 euro al mese – sembrano velleitarie?

Del resto, come si valuta un bravo insegnante? E uno non bravo? Chi decide come valutarlo? Chi lo valuta? Che effetto ha questa valutazione? Come si fa a migliorare il suo metodo, le sue prestazioni? Gli insegnanti migliori devono essere premiati, e i peggiori devono essere penalizzati? Come è facile intuire, questo genere di interrogativi attraversa, da almeno una ventina d'anni in Europa, un dibattito sulle politiche della scuola e su quelle del lavoro, con esiti molto diversi da paese a paese, ma ricco di studi approfonditi, di pedagogia comparativista. In Italia la legge della Buona scuola ha pensato di rispondere a questioni di cosí vasta portata, partorendo il topolino di un comitato di valutazione che decreta a quali insegnanti dare un bonus economico.

Sono i commi dal 126 al 130 della legge 107 a definire la questione del

bonus. Il ministero dell'Istruzione stanziava annualmente circa 200 milioni, per cui a ogni scuola spettano mediamente 24 000 euro. A ogni insegnante premiato arrivano più o meno, dunque, tra i 200 e i 250 euro. All'anno. Il bonus dovrebbe servire a «valorizzare il merito del personale docente di ruolo e ha natura di retribuzione accessoria».

Per decidere a chi destinare questi soldi in ogni scuola si è dovuto costituire, appunto, un comitato di valutazione. La legge prescrive che questo comitato resti in carica tre anni, sia presieduto dal dirigente scolastico e sia composto da tre insegnanti, due rappresentanti dei genitori (uno dei genitori e uno degli studenti per le superiori) e un componente esterno scelto dall'ufficio scolastico regionale; il lavoro di questo comitato sarebbe gratuito.

Già dall'entrata in vigore della legge questi pochi comitati hanno creato il caos nelle varie scuole. In ognuna si è cercato di correre ai ripari: prima di ragionare su quali fossero i docenti meritevoli di bonus e quali fossero i criteri di valutazione dei docenti, si è dibattuto ovviamente su quali dovessero essere i docenti del comitato di valutazione e con quali criteri sceglierli.

Interminabili collegi docenti, riunioni informali, confronti spaccacapello, che hanno generato a raffica domande abbastanza prevedibili, del tipo: se un insegnante mio amico farà parte del comitato è probabile che si adopererà per farmi avere il bonus, no? Oppure: quest'anno non bisogna inimicarsi la preside, altrimenti addio bonus?

I più volenterosi tra i colleghi hanno provato a proporre delle soluzioni condivise, immaginando che i criteri da premiare dovessero essere i meno arbitrari possibile. Per esempio: la puntualità. Ma si è obiettato, giustamente, che arrivare puntuali in classe fa parte dei doveri del contratto di lavoro; altrimenti, per dire, uno potrebbe comodamente rinunciare al bonus e presentarsi mezz'ora in ritardo tutte le mattine.

Alcuni insegnanti e alcuni presidi avevano proposto di devolvere la dotazione del bonus per scuola (questi 24 000 euro circa) nel corrispondente Fis – cioè l'esiguo Fondo istituzione scuola che i vari istituti hanno a disposizione per le spese di manutenzione, progettazione, eccetera. L'idea era ragionevole: visto che i soldi per le spese vive sono così pochi (il Fis per ogni scuola è tra i 23 000 e i 30 000 euro), troviamo altri fondi per le iniziative che riguardano tutti. Ma molti hanno contestato la fattibilità di questa proposta, per ragioni giuridiche.

In altre scuole si è tentato di optare – nella ricerca affannosa di una qualche obiettività dei criteri – per una scelta di parametri quantitativi: premiamo, si è pensato, quei docenti che lavorano di più. Ossia: coordinatori di classe, i

tutor, i coordinatori di dipartimento, quelli che scrivono i verbali durante i collegi docenti o durante i consigli di classe.

Ma anche questa, che era una soluzione apparentemente sensata, penalizzerebbe quegli insegnanti che faticano ad aggiungere ore di lavoro di coordinamento, perché per esempio lavorano su più scuole, perché c'è qualcun altro che fa il coordinatore di una certa classe da anni e lo fa bene e non si capisce perché dovrebbe essere sostituito, eccetera. In questa spessa nebbia i sindacati non aiutano, anzi danno indicazioni diverse.

È interessante ricordarle, per comprendere come anche da parte di chi difende o dovrebbe difendere il lavoro, ci sia – in assenza di un disegno pedagogico condiviso prima che lavoristico – non poca confusione su quale posizioni tenere.

La Cisl a suo tempo ha rilasciato dichiarazioni che prendevano atto della situazione, ammettendo che si trattava di una responsabilità spinosa, anche per gli effetti che poteva generare sul clima tra i docenti, il preside e gli studenti. La Cgil ha proposto un percorso condiviso per le scuole – che un po' sembrava una *road map*, un po' sembrava una semplificazione della normativa – nell'intento, si dice, di coinvolgere maggiormente il collegio docenti nella scelta di come e a chi destinare questi soldi. La Uil è stata scettica sull'adottare criteri in qualche modo quantitativi, ma è sembrata l'unica sigla sindacale a essere convinta, per esempio, che esista già una serie di parametri obiettivi di valutazione ai quali rifarsi, ossia i risultati degli studenti:

Metodi e strumenti esistono già, basterà infatti guardare per esempio a risultati ed esiti certificati e oggettivi, misurati su gruppi di alunni o gruppi classe, alle rilevazioni nazionali e internazionali (con il limite del loro riferimento a non più di due discipline), agli esiti delle prove negli esami di stato, la partecipazione a tornei, a gare, a olimpiadi studentesche, ai livelli di competenze superiori a quelle previste dagli ordinamenti, o il loro raggiungimento in tempi più brevi, ad attività di recupero realizzate con successo, a quelle di potenziamento e ampliamento delle competenze, alla capacità...².

Qualche brivido, eh? Se uno pensa alla libertà del docente...

Nell'Usb c'è chi ha scelto di boicottare, dando l'indisponibilità a far parte del comitato di valutazione per esempio, e chi ha immaginato ancora che si possano trovare dei criteri quantitativi. I Cobas hanno rintuzzato i sindacati

confederali, sostenendo che la gestione del conflitto non fa che smorzarlo e sono stati di fatto favorevoli a boicottare i comitati di valutazione, con pochi risultati a dire il vero. Anche quelli della Gilda sono stati duri e come altri hanno sottolineato che il bonus per la valutazione contrasta con i principi costituzionali e viola le leggi vigenti che prevedono che il trattamento economico fondamentale e accessorio sia definito dai contratti collettivi; crea un'autorità salariale nella figura del dirigente scolastico e gli attribuisce poteri in materia didattica in contrasto con le sue competenze e le sue funzioni che sono di carattere gestionale, amministrativo e organizzativo; attribuisce, caso senza precedenti in Europa, competenze didattiche e valutative a componenti non professionali nel comitato di valutazione; subordina gli organi collegiali alla volontà di un organo monocratico; lede la libertà di insegnamento poiché il bonus, con il suo potere di condizionamento, limita fortemente l'autonomia professionale; prevede una procedura premiale estranea alla cultura cooperativa e collegiale della scuola italiana. Insomma è un disastro.

E potremmo continuare, citando altre sigle sindacali, o correggendo queste posizioni che spesso non sono state unitarie all'interno della stessa sigla sindacale.

Questa frammentazione è deprimente per chi fa l'insegnante, ma è proprio il segno di una mancanza del più basilare riconoscimento di valori comuni nelle politiche educative oggi.

Qual è insomma la considerazione ineludibile che si ricava da questa incertezza? Che un risultato la norma sul bonus di valutazione l'ha prodotto in tempi davvero brevissimi. La spaccatura degli organi collegiali fra loro, la spaccatura all'interno dei collegi dei docenti, la spaccatura in un fronte sindacale che fino all'estate del 2016 era stato abbastanza unito. Se ci si fosse rifatti alle esperienze di altri paesi, ci si sarebbe almeno resi conto che i comitati di valutazione rappresentano un insieme confuso e disordinato, che nessuno ha proposto fuori dell'Italia.

In Francia e in Germania gli insegnanti sono valutati a intervalli regolari da ispettori statali esterni attraverso esami scritti, colloqui, un'analisi del lavoro svolto in classe. In molti altri paesi – Belgio, Lettonia, Paesi Bassi, Romania, Austria, Polonia – c'è un'organizzazione esterna responsabile della valutazione. In Svezia e in Finlandia la valutazione non è obbligatoria, ma avvengono continui colloqui con il capo d'istituto per coordinarsi sugli obiettivi prefissati.

Da noi invece, con una colpevolezza pilatesca, non si è voluto fare nessuna scelta, determinando un garbuglio inutile e dannoso. Oggi ancora non si

capisce, per esempio, quanto il raggiungimento degli obiettivi del piano per l'offerta formativa (il cosiddetto Pof) elaborato da ogni scuola concorra a garantire un premio. Sembra che incida molto; ma se fosse così, viene da domandarsi se non si umilî il lavoro dell'insegnante, relegando la sua attività a una mera adesione a un documento che nel migliore dei casi è un'edificante lettera d'intenti.

Il grande litigio dura ormai da piú di un anno e durerà ancora, avvelenando i prossimi collegi docenti in tutta Italia. Ore e giornate perse a discutere di una questione importante – la valorizzazione dei docenti – evidentemente posta malissimo. Come cavarsela? L'unica possibilità è forse rinunciare. Né boicottare né cercare soluzioni di compromesso. Ma lasciare che questo ebete processo di valutazione di massa faccia il suo corso, e nel momento in cui arrivi a dei risultati, lo si prenda per quello che è: un sistema inefficace e dispendioso. Nel caso saremo tra i non premiati, pace. Nel caso saremo tra i premiati, rinunciare a questi soldi che non sono solo un'elemosina, ma sono offerti anche con la mano sbagliata.

1. Ci sarebbe da ricostruire passo passo tutta la messe di interventi contro l'impianto e l'attuazione della Buona scuola, nei quali si sono intrecciate molte delle discussioni pedagogiche piú interessanti degli ultimi anni. Ma sarebbe un altro libro, e molto lungo, da scrivere. Qui si trovano i documenti dell'Uds:
<http://www.unionedeglistudenti.net/sito/wp-content/uploads/downloads/2016/02/piattaforma-nessuno-ci-pu%C3%B2-giudicare-PDF.pdf>
2. In http://www.uil.it/uilscuola/sites/default/files/vademecum_uil_-_bonus_e_contratto_distituto.pdf.

Capitolo ottavo

La riproduzione delle disuguaglianze

Proclamare da parte della politica che la priorità è la scuola è un refrain a cui siamo abituati.

Sono in molti ultimamente i premier che al momento dell'insediamento spendono parole accorate sulla scuola, il futuro, ecc. Sicuramente Tony Blair è quello che ci mise più enfasi quando nel 1997 lanciò il famoso slogan *Education! Education! Education!* in un discorso all'inizio del suo mandato, ed è chiaro che il discorso d'apertura di Renzi nel 2014 che illustrava un programma imperniato sull'istruzione, a partire dagli stanziamenti per l'edilizia scolastica, voleva omaggiare il leader laburista; come è probabile che un'altra citazione criptata per Blair fosse quella che Michael Dobbs ha piazzato in bocca a Garrett Walker, neopresidente degli Stati Uniti d'America, proprio nella prima puntata di *House of Cards*, quando proclama il suo programma di governo per i primi cento giorni.

Ma essere dalla parte della scuola, lo riconoscono bene i cinici protagonisti di *House of Cards* come Frank Underwood o Zoe Barnes, è una posizione difficilmente divisiva: si genera rapidamente consenso senza doversi impelagare in temi più scottanti di politica interna o estera, o addirittura impiccarsi da soli alla corda di qualche dilemma economico in tempi di crisi.

Il discorso sulla scuola ha un po' i suoi stilemi precostituiti. Se ci si legge un po' di letteratura dedicata, si vede come dalla riforma Casati agli inizi del regno d'Italia fino al vero *porcellum* italiano, la riforma Gelmini, la scuola è stata raccontata come una casa dalle fondamenta di sabbia: da Edmondo De Amicis a Ada Negri, da Lucio Mastronardi a Leonardo Sciascia, da Vittorio De Seta a Domenico Starnone a Marco Lodoli a Silvia Dai Pra'... lo scaffale italiano è affollatissimo, ma tutti questi libri a tema scolastico hanno un tratto tematico comune: la crisi della scuola. Così anche quegli eroi disarmati della pedagogia italiana, come Maria Montessori, don Lorenzo Milani, Gianni Rodari, Mario Lodi mostravano esplicitamente o per allusione ogni volta come i progetti di riforma vivessero sempre osteggiati da una politica sorda e da una società regressiva.

Perché alla scuola chiediamo molto, moltissimo, se non tutto, ed è vero

invece che la scuola non può tutto, ossia fa ovviamente molta fatica a compensare le disuguaglianze profonde che esistono nella società italiana. Come è vero anche – ed è questo l'aspetto più critico – che alcune di queste disuguaglianze la scuola le crea.

Se vogliamo veramente comprendere le cause di queste disuguaglianze e del loro radicamento, vanno esplorati due ambiti: da una parte le disuguaglianze sociali che la scuola non riesce a contrastare, dall'altra alcuni meccanismi e alcuni malfunzionamenti del sistema scolastico e delle riforme scolastiche. Ci sono anche dei dispositivi meno evidenti che vanno considerati: il primo è quello che abbiamo riconosciuto come *violenza simbolica*.

Violenza simbolica è un termine di Pierre Bourdieu.

I testi di riferimento per chi si occupa di classismo a scuola sono proprio i lavori classici – pubblicati tra la fine degli anni Sessanta e l'inizio dei Settanta – di Bourdieu: *I delfini* e *La riproduzione* scritto a quattro mani con Jean-Claude Passeron¹. In questo secondo saggio diventa molto esplicito quale sia il rapporto tra scuola e società. La scuola non è ovviamente immaginata per riprodurre l'ordine sociale, ma vi contribuisce, e lo fa con quella che Bourdieu e Passeron definiscono appunto «violenza simbolica». *La riproduzione* si apre così:

1. Ogni azione pedagogica è oggettivamente una violenza simbolica in quanto impone, attraverso un potere arbitrario, un arbitrario culturale.
2. L'autorità pedagogica implica necessariamente come condizione sodale del suo esercitarsi l'autorità pedagogica e l'autonomia relativa alla distanza che ha il compito di esercitarla.
3. L'autorità pedagogica implica il lavoro pedagogico come lavoro d'inculcamento che deve durare a lungo per produrre una formazione durevole, cioè un habitus prodotto dall'interiorizzazione dei principî di un arbitrio culturale capace di perpetuarsi dopo la cessazione dell'autorità pedagogica e di perpetuare quindi nella pratica i principî dell'arbitrio interiorizzato.
4. Ogni sistema d'insegnamento istituzionalizzato deve le caratteristiche specifiche della sua struttura e del suo funzionamento al fatto che deve produrre e riprodurre, attraverso i mezzi propri dell'istituzione, le condizioni istituzionali la cui esistenza e persistenza sono necessarie tanto all'esercizio della sua funzione propria... che alla riproduzione di un arbitrario culturale, la cui riproduzione contribuisce alla riproduzione dei rapporti tra i gruppi e le classi.

La violenza simbolica è la violenza non evidente; e si serve proprio dell'autonomia della scuola per dissimularsi. L'istituzione scolastica, sostiene Bourdieu, è portatrice di un'ideologia reazionaria che si nasconde in processi che sembrano neutri, o addirittura di emancipazione.

Ma la violenza simbolica non è una mera ideologia, poiché:

essa funziona mediante la complicità delle stesse vittime che, non avendo a disposizione un simbolico da opporre a quello che viene loro attribuito d'autorità, finiscono per agire in modo conforme al simbolico che viene loro imposto. Proprio mediante la violenza simbolica la scuola svolge un ruolo attivo nella produzione delle diseguaglianze, generando l'adesione dei dominati alle gerarchie simboliche della cultura dominante, che implicano l'introyezione di una condizione di inferiorità e portano a ciò che comunemente si indica come abbassamento delle aspettative².

I dati da cui partono Bourdieu e Passeron sono eclatanti: secondo le inchieste di allora dell'Insee (il corrispettivo francese dell'Istat) la probabilità di accedere all'università, per i figli di salariati agricoli, era 1 su 100, 6 su 100 per i figli di operai, e saliva a 70 su 100 per i figli di industriali e a più di 80 su 100 per i figli di professionisti. I dati che cita don Milani in *Lettera a una professoressa* erano straordinariamente simili. E oggi?

I dati di una ricerca Isfol del 1999 ci dicono che i figli di genitori senza alcun titolo di studio proseguono oltre l'obbligo solo nel 44,9% dei casi, mentre per i figli di genitori laureati la percentuale è del 99,1%. Nel caso di genitori con la sola licenza elementare il dato è invece del 70%. La frequenza dell'università riguarda solamente il 5,3% dei figli di genitori senza titolo di studio, il 14% dei figli di genitori con la sola licenza elementare, il 45% dei figli di diplomati e l'83,6% dei figli di laureati. Chiaramente – come risulta da altre tabelle della stessa ricerca – i genitori senza titolo di studio o con licenza elementare appartengono alla parte bassa della stratificazione sociale, i genitori laureati a quella medio-alta.

Questa differenza non è evidente solo nella crudezza oggettiva dei dati, ma anche nella percezione. Nel campione di studenti dell'indagine Pisa 2003 – riporta lo studio di Giancola che già abbiamo citato – soltanto il 2,5% pensa di non finire le superiori. Il 41,3% degli studenti si aspetta di conseguire il diploma e non proseguire oltre gli studi, presumibilmente affacciandosi al mondo del lavoro, mentre, infine, il 56,3% pensa di proseguire gli studi iscrivendosi all'università. In pratica uno studente su due pensa di proseguire

gli studi dopo il diploma.

Ma se leggiamo bene l'indagine scopriamo che c'è un'associazione fortissima tra il progetto di proseguire gli studi e il grado di istruzione dei propri genitori:

Tale dato mostra come anche le prospettive future siano fortemente legate al capitale culturale "formalizzato", al punto che la probabilità di proseguire gli studi dopo il diploma (7 che si fermano contro 3 che continuano) risulta configurare una situazione di consistente svantaggio per gli studenti con genitori scolasticamente meno forti.

Insomma ci si modella sulle proprie famiglie, si introietta l'aspettativa dei genitori, si è consapevoli di poter contare su di loro anche più che su di sé. Anzi, di più: l'influenza dell'estrazione sociale non scompare ma viene in qualche modo sintetizzata e formalizzata man mano che gli studi vanno avanti.

Questo vuol dire che nel momento in cui i giovani studenti si trovano di fronte a «nodi decisionali binari» o alla scelta riguardante l'indirizzo di istruzione secondaria superiore o, in una fase più avanzata della carriera scolastica, alla scelta della facoltà universitaria da frequentare, l'impatto del background familiare, espresso dal titolo di studio dei genitori e dal loro status occupazionale, si conferma una risorsa/vincolo di grande importanza³.

Come è possibile che si generi questa consapevolezza, questa subordinazione introiettata? Non è forse proprio il risultato di quella che abbiamo definito violenza simbolica?

1. *I delfini* fu pubblicato in Francia per la prima volta nel 1964; oggi in Italia è difficile reperirlo, l'ultima edizione è del 2006 di Guaraldi. *La riproduzione* uscì per la prima volta in Francia nel 1970; arrivò in Italia in un'edizione Guaraldi del 1972. Ancora oggi si trova, ma molto difficilmente.
2. Questa definizione che trovavo fra le varie lette la più perspicua, è presa da un articolo di Marco Magni, *Come la scuola rafforza le disuguaglianze*, uscito su «Micromega» il 24 agosto 2016, che è reperibile qui: <http://temi.repubblica.it/micromega-online/come-la-scuola-rafforza-le-disuguaglianze/?printpage=undefined>

3. O. Giancola, *Performance e disuguaglianze nei sistemi educativi europei* cit., p. 18.

Capitolo nono

La cruciale scelta della scuola superiore

C'è un insegnante che parla e ci sono dei genitori che ascoltano dei giudizi sul proprio figlio. Succede per centinaia di migliaia di tredici-quattordicenni ogni anno verso gennaio. Pronunciano frasi del tipo:

«Una scuola tecnica è piú *nelle sue corde*», «suo figlio è *piú portato* per il liceo», «quel ragazzo ha un'*inclinazione* per le materie pratiche», «secondo me è *brillante*», «ha *talento*», «*se si impegna* può frequentare un istituto professionale», «quella ragazza ha una *bella testolina*», «secondo me il liceo non fa per lei», «un liceo classico *può darti tanti stimoli*», «*se uno non vuole studiare*, magari è meglio una scuola di tipo professionale», «*lui non ha la testa* per il liceo classico», «la preparazione di un tecnico *magari è piú spendibile*», «con questa crisi, io suggerirei il liceo solo *a chi proprio vedi che ha una passione*», «sua figlia è *sveglia, seria, matura, è proprio da liceo*», «quel ragazzo *ha quel qualcosa in piú* che secondo me lo farà trovare bene al classico», «meglio che non vada a un liceo a studiare latino, greco, filosofia, perché è *un mondo che non gli appartiene*»...

Questo è il genere di giudizi lapidari o suadenti, involuti o secchi, che vengono elargiti come consigli ai genitori, o anche agli studenti o agli altri professori dai docenti che si mettono a consigliare quale indirizzo prendere dopo la terza media.

Ecco qui comparire come entità astratte quanto il flogisto: le capacità, i talenti, le inclinazioni, le predisposizioni, i tratti, le vocazioni. Gli insegnanti della scuola italiana si esprimono con quest'impressionismo: sorvolano sulle cause sociali e scolastiche di certi interessi o capacità e persino sulle ragioni della riuscita o meno nelle diverse discipline, danno per scontato che ci sia «una qualche intima e profonda natura di ciascuno studente che può essere scoperta nell'interazione alunno-insegnante» e finiscono per dirigere una scelta cruciale come quella della scuola secondaria basandosi spesso quasi soltanto sul capitale culturale vero e presunto degli studenti.

Il sistema scolastico italiano della scuola superiore non si limita a offrire percorsi diversi (i licei, gli istituti tecnici e i professionali: tutti diplomi

quinquennali che consentono l'accesso ai corsi di laurea) ma ha costruito nel tempo, fin dall'impostazione gentiliana della scuola, mai rimessa sostanzialmente in discussione, un sistema reputazionale che attribuisce diverso valore sociale ai differenti tipi di scuola. La disuguaglianza in questo caso è duplice: in ingresso e in uscita. Al momento della scelta in ingresso le tre opzioni non sono egualmente disponibili per tutti gli studenti: le probabilità di frequentare i licei crescono per i figli delle classi superiori e più in generale per gli studenti che fino a quel momento della carriera scolastica hanno conseguito votazioni elevate (a loro volta condizionate dall'origine sociale e dai livelli culturali dei genitori)¹.

Questa fotografia che fa Cavaletto in *Questioni di classe* è scattata alla luce di uno studio che Daniele Checchi² ha fatto nel 2008 su una serie di scuole di Milano³, analizzando proprio i consigli orientativi che i docenti danno alle famiglie al momento di scegliere cosa fare dopo le medie.

Checchi mette insieme l'effetto familiare con quello ambientale, per mostrare come sia decisamente più elevata «la probabilità di scegliere ordini di scuola di livello più alto», e poi molto significativamente aggiunge come nel periodo gennaio-giugno (quello in cui è realizzata l'indagine) – ossia dal momento della preiscrizione in cui viene fornito il consiglio orientativo al momento in cui la scelta della scuola avviene – una serie di fattori non immediatamente evidenti vengono fuori, di fatto determinando la scelta più che registrarla.

Ossia: se io professore penso che un certo ragazzo vada così così e lo penso a partire da effetti di competenza, di risultato scolastico, di percezione dell'ambiente familiare, e a gennaio do un consiglio orientativo per cui indico che il ragazzo è meglio che eviti le scuole più difficili, capita che io stesso docente finisca (consapevolmente? inconsapevolmente?) per avverare la mia profezia attraverso i comportamenti degli ultimi mesi di scuola, come a voler dare ragione al mio stesso consiglio.

Le scelte relative all'indirizzo della scuola secondaria seguono un processo a più stadi. Ad un primo livello sono gli insegnanti che indirizzano gli studenti tenendo conto sia dei giudizi scolastici sia del possesso delle competenze, ma nel formulare i propri giudizi orientativi sembrano condizionati dall'ambiente culturale di provenienza degli alunni, misurato dall'istruzione dei genitori, come anche dall'istruzione media della scuola.

Ad un secondo passaggio le famiglie si discostano parzialmente dai

consigli ricevuti, sia verso l'alto che verso il basso, tenendo conto sia dell'istruzione dei genitori che della loro percezione delle competenze possedute dallo studente. Tuttavia un forte effetto di trascinamento sembra esercitato dalle scelte espresse dai propri compagni di classe, che appare essere il canale principale attraverso cui passano gli effetti ambientali.

Al terzo passaggio la scelta effettiva della scuola secondaria sembra riflettere principalmente le competenze possedute ed il giudizio scolastico ottenuto all'esame di licenza media, che a sua volta ha però ulteriormente incorporato l'effetto del background familiare. L'effetto familiare proprio sembra dissiparsi nell'ambiente sociale (istruzione dei genitori della scuola di provenienza e scelte dei loro figli) e la carriera scolastica di questi ragazzi si avvia a procedere in modo autonomo⁴.

Come funziona questo passaggio medie-superiori?

Il consiglio orientativo si fonda su una valutazione che gli insegnanti fanno in autonomia e che tiene conto di due aspetti: dei risultati o delle competenze acquisite dagli alunni nel corso degli anni di studio precedenti e delle loro potenzialità.

Dal punto di vista legislativo, il consiglio orientativo è stato istituito da una delle norme che hanno accompagnato la riforma della scuola media unica del 1962: si tratta – dice la legge – di un parere non vincolante. Alle famiglie e agli studenti l'ordinamento garantisce infatti la libertà di scegliere verso quale scuola superiore indirizzarsi anche in contrasto con il parere ricevuto dagli insegnanti.

Ma il punto è: chi ascolta i consigli degli insegnanti? Spesso proprio chi ha meno strumenti autonomi per orientarsi. I genitori più colti tendono a scegliere il liceo per i loro figli anche se gli insegnanti non gliel'hanno suggerito; quelli meno istruiti tendono a seguire più spesso il consiglio di orientamento. La considerazione di autorevolezza è inversamente proporzionale al capitale sociale posseduto.

Diversi studi⁵ sostengono che proprio «la distanza tra le risorse culturali familiari e la cultura scolastica si associ per molte famiglie a un senso di frustrazione, incapacità, timidezza e incompetenza». Ossia vengono interiorizzati i principî gerarchici dominanti nel campo scolastico e insieme – appunto – una posizione di inferiorità e una specie di legittimazione della disuguaglianza.

All'impressionismo dei consigli dei docenti sembra affiancarsi una sorta di inconscio darwinismo sociale, esercitato da quella che appunto abbiamo

definito violenza simbolica.

Nonostante la crucialità del passaggio, non ci sono molti studi ampi, che elaborino molti corpose di dati e che riescano a rendere conto dell'impatto del consiglio orientativo sulla scelta della scuola superiore.

Oltre Checchi, un testo che cerca di indagare quella che l'autore stesso definisce la «black box» degli studi scolastici e insieme ragionarne proprio per mostrare in filigrana un processo bourdieuano di riproduzione delle disuguaglianze è *Una scuola di classe* di Marco Romito⁶.

L'inchiesta di Romito si svolge anche questa in una serie di scuole medie di Milano. Da subito riconosce una fenomenologia del discorso sull'orientamento. Seguendo diverse insegnanti, Romito nota che la retorica che viene ammannita agli studenti, apparentemente innocua, è invece irritante: «A ciascuno la sua strada», «le reali predilezioni», «gli elementi fragili»... quella retorica che abbiamo citato precedentemente.

Oggi la professoressa Bianca mi è sembrata più rilassata, soddisfatta dell'essere riuscita a «convincere» molti dei suoi studenti a fare le scelte che riteneva più appropriate: «appena sono entrata in classe a settembre, erano tutti orientati per il liceo. Fortunatamente sono riuscita a convincerli che non è roba per loro»⁷.

La violenza simbolica è opaca per le stesse persone che la esercitano, perché rafforzata da una struttura di selezione classista molto raffinata:

La differenza nelle probabilità di ottenere una laurea tra studenti di classe operaia e borghese non si è ridotta rispetto al passato. E ciò è legato in particolar modo al fatto che una maggiore eguaglianza nel conseguimento dei diplomi di scuola superiore nasconde nella realtà enormi differenze qualitative nei tipi di diplomi ottenuti. Sappiamo infatti che la scelta dei percorsi successivi al primo ciclo della scuola secondaria costituisce oggi il maggiore predittore dei conseguimenti scolastici e universitari successivi⁸.

E quando si parla di successi e insuccessi scolastici si parla di opportunità lavorative, di emancipazione sociale, di rischio di abbandono scolastico. Allora, si chiede giustamente Romito, quali sono i motivi che spingono le famiglie e gli studenti di ceti più bassi (spesso di origine immigrata) a fare percorsi formativi più dequalificati? Quali condizioni determinano la loro mancanza di ambizione? Quale logica implica l'accettazione di una subalternità economica e sociale?

Il libro di Romito è tanto piú interessante quanto piú si muove in un terreno poco battuto. Mentre la maggior parte degli studi sulla disuguaglianza censisce i fattori extrascolastici, *Una scuola di classe* vuole analizzare un processo che avviene all'interno della scuola.

A partire da una scoperta sinistra che si trova già negli studi che abbiamo prima citato di Daniele Checchi: la stratificazione sociale, in Italia piú che altrove, non è determinata dalle competenze, ma direttamente dallo stato culturale sociale e familiare; e la stratificazione sociale avviene – diversamente che in altri paesi – proprio nella scelta della scuola superiore.

Uno dei pochi articoli recenti, citati anche da Romito, che cerca di comprendere come si formi questo classismo interscolastico è di Marco Pitzalis e si intitola *Effetti di campo. Spazio scolastico e riproduzione delle diseguaglianze*⁹.

L'introduzione del classismo è la premessa della scelta. Analizzando un campione di mille studenti nella provincia di Cagliari – un luogo dunque diverso dalla metropoli milanese con un tessuto sociale ancora in parte contadino – Pitzalis osserva:

La scelta scolastica matura dentro un universo di significati costruiti nel corso dell'intera esperienza dell'attore sociale. Un'esperienza situata in un contesto sociale, scolastico e familiare in cui si formano le «disposizioni sociali». Con il concetto di «disposizione» si enfatizza il modo in cui le inclinazioni e le attitudini – prodotte in un'esperienza del mondo sociale – generano, in maniera fondamentalmente inconscia, le preferenze. Le interviste svolte con i genitori e gli studenti mettono in luce, innanzitutto, una sostanziale concordanza di punti di vista tra genitori e ragazzi. Tra i ragazzi e i genitori della scuola media di Nur c'è, per esempio, una forte concordanza di vedute sul significato di iscriversi all'Alberghiero, al Geometri, alla Ragioneria o al Liceo scientifico.

[...] In questi discorsi prende forma una fondamentale convergenza sui significati sociali e scolastici connessi alla scelta. Nonostante la diversità dei giudizi sulle diverse opzioni, affiora una sorta di “grammatica” condivisa. I ragazzi che discutono delle proprie scelte future, così come di quelle dei compagni, esprimono una grande consapevolezza delle differenze sociali e scolastiche e collocano se stessi e ciascuno dei compagni dentro uno spazio di differenze. Le preferenze che essi esprimono appaiono coerenti con il mondo sociale cui appartengono e con le definizioni di sé che ne emergono. Scegliendo il proprio istituto scolastico, i ragazzi si collocano in un universo simbolico, definiscono la

propria identità sociale, si espongono al giudizio dei propri compagni e degli adulti significativi. Tali preferenze, dunque, appaiono come il frutto di disposizioni profondamente incorporate. La disposizione per lo studio, non è solo gusto per lo studio o un'attitudine, ma implica l'accettazione dell'universo di significati connessi, ivi compreso quello di essere definito «un secchione» o un «bravo studente». In questo senso, è legata all'identità sociale del ragazzo come studente. Lo stesso vale per la disponibilità a svolgere lavori manuali e provare piacere e interesse verso uno specifico mondo sociale e lavorativo¹⁰.

Non fa per me è la tipica formula con cui si esprime la distanza dalla traiettoria scolastica e sociale da cui la propria categoria sociale è esclusa: vietato scartare, impossibile sognare. La violenza simbolica ha svolto il suo compito, gli orientatori hanno perfettamente riprodotto le disuguaglianze di status, e hanno indotto negli studenti un'autopercezione.

Rieccoci: questa violenza è paradossalmente tanto più efficace – i consigli degli orientatori vengono considerati influenti e autorevoli – quanto più le famiglie si trovano in basso nella struttura sociale.

I soggetti più distanti dalla cultura scolastica tendono ad assumere un atteggiamento deferente e passivo nei confronti degli insegnanti, ritagliandosi margini bassissimi di negoziazione: una subordinazione psicologica, intellettuale, culturale che affonda a sua volta in una subordinazione sociale. Le famiglie di medio e alto livello sociale, che possiedono un elevato capitale culturale, molto spesso contraddicono il parere degli insegnanti.

Ma, come nota Romito, sono gli orientatori stessi che non si rendono conto della problematicità del loro ruolo e del meccanismo classista che ingenerano.

Mi stupiva che docenti e orientatori fossero pienamente convinti che i loro consigli, che il modo attraverso cui accompagnavano gli studenti verso la scuola superiore fosse il migliore possibile. Mi stupiva altresì che, tranne in pochi casi, gli operatori scolastici si interrogavano raramente sugli effetti della loro azione orientativa nei processi di trasmissione intergenerazionale delle disuguaglianze educative¹¹.

Una tripla cecità – di docenti, famiglie e studenti – e una contestuale assenza di contrasti è tutto ciò che consente la violenza simbolica.

«Quando i dominati applicano a ciò che li domina schemi che sono il prodotto del dominio, o, in altri termini, quando i loro pensieri e le loro

percezioni sono strutturate conformemente alle strutture stesse del rapporto di dominio che subiscono, i loro atti di conoscenza sono, inevitabilmente, atti di riconoscenza, di sottomissione», dice Bourdieu. Mi sembrava che il modo in cui molti studenti provenienti dalle classi popolari e di origine immigrata si rapportassero agli orientamenti ricevuti dai loro insegnanti potesse essere letto in questa chiave. I ragazzi e le ragazze ritenuti meno brillanti, provenienti da famiglie con alle spalle carriere educative fallimentari o scarsamente capaci di destreggiarsi nell'offerta formativa, facevano proprio il punto di vista (limitante, e inferiorizzante) degli insegnanti, riconoscendolo come il più 'naturale' del mondo, come il più coerente con i loro risultati scolastici, con le loro presunte potenzialità. L'osservazione delle pratiche di orientamento mi mostrava il ruolo chiave che gli insegnanti potevano svolgere nel legittimare e dunque rafforzare l'ordine scolastico e le sue disuguaglianze¹².

1. G. M. Cavaletto, A. Luciano e M. Olagnero, *Questioni di classe* cit., p. 23.
2. Professore di economia del lavoro all'Università statale di Milano, autore di un paio di libri interessanti le cui idee discuteremo nelle pagine successive: *Economics of Education*, pubblicato con la Cambridge University Press nel 2008, e *La disuguaglianza. Istruzione e mercato del lavoro*, pubblicato da Laterza nel 1997.
3. La ricerca di Checchi svolta nel 2007 e pubblicata nel luglio 2008 si può trovare online qui: <http://checchi.economia.unimi.it/pdf/un48.pdf>
4. A p. 6 del saggio di Checchi del 2008 sulla scelta della scuola superiore che abbiamo citato *supra*, p. 59 nota 6.
5. A partire dal classico di Richard Sennett e Jonathan Cobb, *The Hidden Injuries of Class*, Alfred A. Knopf, New York 1972.
6. Marco Romito, *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*, Guerini e Associati, Milano 2016.
7. *Ibid.*, p. 1.
8. *Ibid.*, p. 14.
9. Marco Pitzalis, *Effetti di campo. Spazio scolastico e riproduzione delle disuguaglianze*, in «Scuola democratica», VI (2012).
10. *Ibid.*, p. 15.
11. M. Romito, *Una scuola di classe* cit., p. 32.
12. *Ibid.*, p. 33.

Capitolo decimo

Tantissimi compiti a casa

Un altro aspetto che caratterizza moltissimo l'Italia è la grande quantità di tempo che gli studenti impiegano nei compiti a casa.

Secondo il rapporto Pisa del 2012 la media di ore di studio a casa per uno studente italiano è di quasi nove, confrontata con le due e mezza di uno studente finlandese, quasi tre di un sudcoreano, le cinque di un belga, le poco più di quattro della media Ocse. Tra i paesi sviluppati l'Italia è quello dove si studia di più a casa dopo la Russia, che arriva a dieci ore di media a settimana.

Dare o non dare (tanti) compiti a casa è una delle questioni pedagogiche più problematiche ma meno dibattute ultimamente in termini legislativi.

Negli Stati Uniti degli anni Sessanta, quelli dove la rivoluzione pedagogica di Jerome Bruner partiva proprio dall'ambizione che investire sulla scuola avrebbe riportato gli Stati Uniti a competere con i russi nella corsa allo spazio. Nel 1959 Bruner era stato chiamato a coordinare un gruppo di studiosi alla Conferenza sull'Educazione di Woods Hole dove si progettaronο nuove teorie dell'istruzione e modalità per migliorare i programmi scolastici e i metodi didattici statunitensi. I risultati di tali studi vennero raccolti nel libro del 1960 *The Process of Education*¹, e i compiti a casa diventarono uno degli elementi fondamentali delle politiche educative.

Un accento ancora più forte sull'impegno a casa fu messo quando nel 1983 uscì quello che può essere considerato uno dei più importanti documenti della politica scolastica statunitense del Novecento, *A Nation at Risk*: molta dell'importanza degli studi comparati sulle politiche scolastiche nasce proprio dal rilievo sull'opinione pubblica che ebbe quel rapporto².

Pro o contro, nell'ultimo ventennio le prospettive pedagogiche che difendono lo studio a casa e quelle che invece vorrebbero limitarlo spesso dimenticano di prendere in considerazione il contesto storico e socio-economico in cui questa politica educativa viene calata.

In Italia oggi su quanto lavoro va svolto a casa c'è l'arbitrio totale degli insegnanti – anche se già dagli anni Sessanta alcune circolari ministeriali

misero in guardia dall'affidare allo studio a casa il maggior peso del lavoro scolastico: «un sovraccarico degli impegni di studio o la concentrazione di essi in alcuni giorni nuoce alla salute dei giovani, sia al processo di maturazione culturale», si diceva in un documento del 1965, e si aggiungeva in un altro documento del 1969 come fosse importante favorire

l'interessamento e la partecipazione dei giovani alla pratica degli sport (nuoto, sci, tennis, calcio, ecc.), specie se promananti dalla scuola medesima o da istituzioni aventi fini educativi, alle manifestazioni artistiche (concerti, teatro, mostre, dibattiti, ecc.), alla visita dei monumenti, dei musei, delle gallerie, attività tutte che quasi sempre si svolgono nelle giornate domenicali e in altri giorni festivi al fine di garantire agli alunni ogni possibilità e ogni componente di sviluppo della loro personalità³.

Se accostiamo questo dato a uno studio dell'Istituto regionale ricerca educativa del Lazio che stima che le qualità motorie degli adolescenti oggi sono sempre più basse e che le qualità aerobiche (resistenza) di un adolescente italiano stanno calando dell'1% l'anno dal 2005⁴, e ancora se paragoniamo quest'attitudine cronicizzata della scuola italiana agli ultimi dati della rilevazione sui ragazzi dell'atlante dell'infanzia di Save the children, troviamo che lo sviluppo dell'educazione informale è un disastro tutto italiano: nell'ultimo anno l'80,1% dei ragazzi non è mai andato a un concerto; il 69,7% non ha visitato un sito archeologico o un monumento; il 70,2% non è andato a teatro; il 55,2% non ha visto una mostra o è entrato in un museo, il 48,6% non ha letto nemmeno un libro. Non è desolante?

Negli ultimi anni, a stare ai dati Pisa, il tempo di studio a casa si è ridotto in media in tutti i paesi Ocse (in Italia si è passati da dieci a nove ore), e questo può portare a conclusioni diverse: un declino dei sistemi educativi in generale? un aumento delle distrazioni per i ragazzi (i social network essenzialmente)? un aumento del tempo passato in classe?

Il rapporto Pisa inclina per un'ipotesi non ottimistica. Studiare tanto a casa può avere – si sottolinea – la conseguenza non voluta di amplificare le differenze di risultato tra gli studenti che hanno background socio-economici differenti. Avere dei genitori che sono capaci di seguire nei compiti i propri figli, avere degli spazi autonomi dove studiare, avere un computer e internet facilmente a disposizione, avere molti libri da consultare a casa, sono tutti fattori che possono essere discriminanti in bene se consideriamo quanto pesi il tempo di studio a casa nel tempo scolastico.

L'alta percentuale del tempo passato a casa, l'alta percentuale di dispersione scolastica e l'aumento delle ore di ripetizione sono tre sintomi della stessa patologia italiana: la carenza del tempo dedicato dalla scuola al recupero. Ci sono poche persone in Italia che hanno dedicato il loro impegno politico e pedagogico a capire come lavorare sul recupero. Uno di questi è sicuramente Marco Rossi Doria, "maestro di strada" e sottosegretario del Miur dal 2011 al 2014, che è tornato da poco al ministero come consulente con delega proprio alla dispersione. Il suo punto di vista istituzionale e anti-istituzionale è interessante proprio perché complementare.

In un'intervista del 2016, fatta in occasione del lancio di un Corso di alta formazione in progetti contro la dispersione scolastica, organizzato dal centro studi Erickson, diceva:

Se l'Italia sceglie la lotta alla dispersione come sua priorità strategica, si possono avere grandi risultati. Del resto siamo già in via di miglioramento, anche se troppo lentamente. [...] È molto utile tenere le scuole aperte e farne il centro di molteplici iniziative tese a combattere la dispersione scolastica. La cosa importante da fare sarebbe garantire costanti risorse alle scuole aperte e costruire una forte regia nazionale che sostenga le tante azioni già in essere, le articoli, ne favorisca la effettiva messa in rete, accompagnando il tutto con una rigorosa valutazione⁵.

I numeri della dispersione stanno scendendo: dal 17,3% della rilevazione 2014 al 14,7% della rilevazione del 2017, e forse c'è una tendenza a invertire la rotta. La nuova ministra Valeria Fedeli ha voluto spendersi più volte in occasioni pubbliche il nome di Lorenzo Milani, e la sua denuncia ormai cinquantenaria di una scuola che divideva i Gianni (i figli dei contadini) dai Pierini (i figli dei ricchi). La nuova presidente dell'Invalsi, Anna Maria Ajello – che ho intervistato nell'aprile 2017 – ci ha tenuto particolarmente a evidenziare come nelle prossime rilevazioni verrà illuminato soprattutto il lavoro fatto dalle scuole che intervengono proprio per compensare questi divari.

Lo stesso Rossi Doria sottolinea come per almeno due aspetti l'Italia è efficacemente inclusiva, con gli studenti immigrati e con quelli disabili. Riguardo l'immigrazione si è passati in quindici anni da poche migliaia a più di 850 000, ed è innegabile che la scuola italiana sia il primo fattore d'integrazione, con un modello – riconosciuto dall'Ocse stesso – migliore anche rispetto ad altri paesi d'Europa. Riguardo l'handicap, la spesa sociale, nonostante i tagli, continua a essere molto consistente: 4 miliardi di euro, che consentono a 210 000 bambini e ragazzi con disabilità più o meno grave ogni

giorno di far scuola nelle classi normali e non in classi differenziali.

Bisogna intervenire sul resto, insiste Rossi Doria in un'intervista che mi ha concesso nell'aprile 2017:

Faremo una cabina di regia buona, cercheremo di spendere meglio i soldi. C'è stato un rallentamento abbastanza grave nel precedente governo; sono stati disattenti, ora si sta cercando di rimediare. Perché il problema serio nell'analizzare e nell'intervenire sulle disuguaglianze scolastiche è che se noi sovrapponiamo la mappa della dispersione, ossia degli *early school leavers* con la mappa delle povertà multifattoriali italiane c'è purtroppo una fortissima corrispondenza bidirezionale tra povertà delle famiglie, strutture amministrative più deboli, quartieri e periferie che vanno dal degrado al concentrato di povertà sia relativa che assoluta, la povertà dei minori, mancanza di libri in casa, mancanza di palestre, mancanza di spazi verdi, obesità precoce. Tutti gli indicatori, non solo del Pil, della disoccupazione, tutti gli indicatori anche del benessere coincidono con le zone dove la crisi della scuola è più forte.

Per questo, contro la dispersione e le disuguaglianze, occorre intervenire in forme sistematiche – con fondi strutturali italiani sarebbe meglio che attraverso l'accesso ai fondi comunitari. Occorre investire in infrastrutture pubbliche, dalle scuole professionali alle biblioteche. E poi occorre fare interventi mirati, tentando di generalizzare esperienze che in questi ultimi venticinque anni hanno avuto successo: dai progetti di seconda occasione al progetto Provaci ancora a Torino al progetto Chance a Napoli al progetto durato tre anni di scuole aperte il pomeriggio nelle aree deboli della regione Puglia.

Sempre Rossi Doria dice:

Noi sappiamo esattamente quello che si potrebbe fare, e forse abbiamo anche i fondi. Ma spesso questi fondi sono utilizzati male, non per cattiva politica ma per *sciattocrazia* che è soprattutto non dare continuità a ciò che si è fatto bene, non monitorare i risultati, non imparare dagli errori del passato, o per l'incapacità di seguire il principio di una discriminazione positiva che è stata così importante per tutto il movimento di educazione democratica in Italia, da don Milani in poi: dare di più a chi parte con meno.

La mancanza di una progettazione sistematica del recupero scolastico si esprime per converso anche con il fiorire di iniziative dal basso sul tema.

Questa visione sociale è ben chiara agli studenti, che si vedono assottigliare le possibilità di recupero, che insistono come queste siano invece fondamentali per il diritto allo studio. Le ragazze e ai ragazzi di Link - coordinamento universitario a inizio 2017 hanno lanciato il progetto di usare aule autogestite all'interno delle scuole per organizzare ripetizioni *peer to peer*, gratuite o a prezzi popolari (che non superino i cinque euro all'ora), per «fare fronte a un grave disagio materiale di milioni di studenti, e denunciare con forza l'inesistenza di un vero diritto di studio».

Fin dal 2007, dall'introduzione degli esami di riparazione, è mancato un investimento sui corsi di recupero e, quando sono stati effettuati, hanno riproposto il medesimo modello di lezione frontale messo in pratica tutto l'anno, risultando dunque poco utili. Un'iniziativa simile è quella attuata anche da organizzazioni filantropiche come quella della Deutsche Bank, che qualche mese fa ha deciso di finanziare Portofranco, un centro milanese di aiuto allo studio, fondato da don Giorgio Pontiggia nel 2000 e animato oggi da circa 350 volontari che svolgono circa 20 000 ore di lezione all'anno per circa 1700 studenti, di cui 500 stranieri. Un risparmio per le famiglie che Franco Valeri, il presidente della fondazione, calcola un po' al rialzo in 500 000 euro all'anno, ma che se anche fosse la metà costituisce l'immagine plastica della disuguaglianza prodotta dalle ripetizioni e dalla mancanza delle attività di sostegno allo studio.

1. Jerome S. Bruner, *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma 1970.
2. Si può scaricare qui:
http://www.maa.org/sites/default/files/pdf/CUPM/first_40years/1983-Risk.pdf
3. La circolare ministeriale del 14 maggio 1969, che recitava: «Oggetto: Riposo festivo degli alunni. Compiti scolastici da svolgere a casa». Continuava con: «Inoltre, va considerato che nelle giornate festive e, in genere, anche nel pomeriggio del sabato, moltissime famiglie italiane, in cui entrambi i genitori svolgono un'attività lavorativa, trovano l'unica occasione di un incontro dei propri membri – innanzi tutto genitori e figli – più disteso nel tempo e, quando possibile, in ambiente diverso da quello dell'abituale dimora cittadina, più sereno nel riposo dal lavoro, di un incontro nel quale trovano alimento il rafforzarsi dei rapporti affettivi, lo scambio delle esperienze, il confronto dei comportamenti tra giovani e adulti; in una parola, si ricompone l'unità della famiglia, e questa attua la pienezza

della sua essenza di primo e fondamentale nucleo sociale e della sua primaria funzione educativa. In considerazione del duplice ordine di esigenze finora prospettate, questo Ministero è venuto nella determinazione di disporre che agli alunni delle scuole elementari e secondarie di ogni grado e tipo non vengano assegnati compiti scolastici da svolgere o preparare a casa per il giorno successivo a quello festivo, di guisa che nel predetto giorno non abbiano luogo, in linea di massima, interrogazioni degli alunni, almeno che non si tratti, ovviamente, di materia, il cui orario cada soltanto in detto giorno. Si potrà del pari far luogo ad interrogazioni quando ciò sia richiesto dallo stesso interesse degli alunni, in vista di scrutini o di esami imminenti, ad esempio per poter riparare in caso di precedenti valutazioni sfavorevoli. Si pregano le SS.VV. di comunicare la presente ai Capi d'istituto, agli Ispettori scolastici, ai Direttori didattici, agli insegnanti delle scuole elementari e secondarie. Si confida che il personale docente coglierà appieno il senso delle disposizioni impartite, le quali, lungi da tendere ad una attenuazione dell'attività scolastica, si propongono di dare possibilità di maggiore impegno agli alunni nei giorni feriali e di rendere più completa e integrata l'azione educativa della scuola con gli apporti dell'azione formativa della comunità familiare e dei contatti che questa può favorire in sede extrascolastica con il mondo della natura, dell'arte, dello sport e con le libere attività di gruppi giovanili organizzati».

4. Una piccola inchiesta sul «Corriere della Sera» del 1° maggio 2017 faceva i conti in modo ancora più duro con il tema dell'educazione fisica. Qui: http://www.corriere.it/digital-edition/CORRIEREFC_NAZIONALE_WEB/2017/05/01/22/l-a-scuola-senza-sport_U43310778056420ssE.shtml
5. L'intervista intera si può reperire qui: <http://formazione.erickson.it/agire-prevenire-e-contrastare-la-dispersione-scolastica-si-puo-e-si-deve/>

Capitolo undicesimo

Il potere del voto

L'ambizione di fare una scuola che non lasci indietro nessuno non è quella che hanno la maggior parte degli insegnanti italiani. Esacerbati da classi affollate, da stipendi bassi, da un riconoscimento professionale sempre più misero, molti dei miei colleghi applicano una specie di vendetta risentita attraverso l'unico strumento che sembra essergli rimasto a disposizione.

Qualche anno fa un mio collega di greco aveva rimandato con cinque una ragazza che era rientrata a scuola dopo quattro mesi di ricovero in una clinica per disturbi dell'alimentazione; per me era già un risultato averla di nuovo a scuola, e mi sembrava inutile non portare quel cinque a sei e proporle un programma di rafforzamento di studio per l'estate. Questo collega mi rispose: eh, lo so, ma è *la griglia*.

Già la griglia. E qui si apre un'altra questione che s'intreccia al tema delle disuguaglianze, quella della valutazione.

Parto da un altro paio di aneddoti. Qualche anno fa insegnavo in una classe dove c'era un ragazzo, chiamiamolo Giuseppe, a cui era stato diagnosticato un deficit cognitivo. Svolgeva un programma personalizzato, che era determinato dalla sua diagnosi e dal Dsa – disturbo specifico dell'apprendimento – che gli era stato assegnato. Era molto simpatico, e in classe era ben voluto. Ma con il passare degli anni, la socievolezza, che fino a una certa età doveva aver compensato la fatica che faceva per stare al passo con gli altri, per essere integrato, non era bastata più. A sedici, diciassette anni, gli interessi culturali, le idee politiche in un liceo cominciano a strutturare le identità e le amicizie, più che il fare il tifo per la Roma o per la Lazio, per fare un semplice esempio. Fatto sta che continuava a essere voluto bene, ma era meno coinvolto dalla classe, le ragazze lo coccolavano ma non lo desideravano. E lui faceva comunque più fatica a studiare materie che diventavano più complesse.

Un giorno mi ritrovai in questa classe per fare una supplenza e decisi di non approfittarne per recuperare qualche ora persa, ma dissi: fate quello che volete, ripassate, rilassatevi, chiacchierate senza disturbare chi vuole studiare. Un gruppetto si mise a giocare a nomi cose animali e città. Giuseppe stava in

un angolo, annoiato, a sfogliare distrattamente un libro. Dissi a quelli del gruppetto: giochiamo anche io e Giuseppe, in squadra insieme.

Era evidente che – a quel punto, con il prof in mezzo – eravamo l'avversario da battere. Venne fuori la A. Facemmo scattare il tempo. Giuseppe mi suggeriva all'orecchio: Anna... albero... anatra... Aristofane...

Aristofane? Mi sorpresi... Immaginate un ragazzo con un deficit cognitivo certificato – che una lezione su tre ha mal di pancia per lo stress delle interrogazioni e si fa spesso venire a prendere dai genitori – che in meno di un secondo alla domanda «Personaggi pubblici con la A» risponde: Aristofane.

Al giro dopo uscì la Q. Giuseppe mi continuò a sussurrare all'orecchio, cose tipo quaderno... quaglia... e... a personaggi famosi mi suggerì: Quintiliano...

Quintiliano?! Come gli era venuto in mente al volo Quintiliano? Provateci voi in cinque secondi a farvi venire in mente al volo un personaggio famoso con la Q.

Vincemmo, di molti punti. E nei giorni successivi pensai molto a quell'episodio. Perché un ragazzo che viene nel migliore dei casi tollerato o incoraggiato nonostante i suoi scarsi risultati, all'improvviso può fare una performance di alto livello?

Era chiaro che le condizioni di quella partita erano la risposta. Giuseppe era in squadra con me, ed era facile – soprattutto ai suoi occhi – riconoscere che eravamo nella squadra piú forte e che non solo non saremmo stati ultimi, ma che avremmo vinto, e inoltre il rapporto tra me e lui non era quello tra un esaminatore e un esaminato ma tra due che collaborano per un risultato.

Cominciai ad applicare un metodo di valutazione diverso a Giuseppe: invece di mettergli dei sei stiracchiati per l'impegno o per mera bonarietà, tenendo conto delle griglie che applicavamo per i Dsa, gli diedi dei sette e mezzo, degli otto, gratuiti, larghi. Il risultato era che Giuseppe studiava di piú, ma soprattutto rendeva di piú: era meno insicuro, non si faceva venire a prendere, non aveva paura di dire sempre una cosa fuori posto e quindi si lanciava in interrogazioni piú articolate.

Questa prospettiva diversa non era soltanto il frutto di un'intuizione, ma anche di alcune letture che negli anni avevo fatto. La piú importante sicuramente è stata quella di *Autoefficacia* di Albert Bandura (1997), uno dei piú importanti psicologi pedagogisti viventi, che avevo incontrato in una delle pochissime lezioni utili dei miei due anni di Ssis (la scuola di specializzazione) e del mio anno di formazione post-ruolo.

Bandura ha lavorato molto sulle prestazioni come psicologo dello sport e ha poi trasportato nella vasta gamma dello studio delle performance il suo

approccio, che vira di centottanta gradi il senso della valutazione. Scrive per esempio in *Autoefficacia*:

Per definizione convenzionale, una prestazione è una realizzazione; un risultato è ciò che ne deriva. In breve, un risultato è la conseguenza di una prestazione, non la prestazione stessa. Quando una prestazione viene interpretata erroneamente come il risultato della prestazione stessa, come nel caso in cui un salto in alto di due metri e dieci è considerato il risultato che deriva dal salto stesso, sorgono problemi concettuali seri. [...] I giudizi espressi nei numeri 10, 9, 8, 7, 6, 5, ecc. sono indicatori di diversi livelli di prestazione, non risultati. [...] Il potenziale effetto motivante dei risultati previsti è in gran parte determinato dal valore ad essi attribuito¹.

Ecco che possiamo immaginare che i voti possano essere usati come leve per ottenere migliori performance piuttosto che come risultati? Possiamo utilizzare lo strumento del voto in modo individuale o comunque contestualizzato, modificare la percezione di autoefficacia e quindi la prestazione. Sempre Bandura:

In diversi esperimenti, le condizioni di efficacia sono state alterate fornendo ai soggetti falsi feedback, che non avevano nessuna relazione con la loro prestazione effettiva. Come vedremo più avanti, in parte le persone giudicano le proprie capacità attraverso un confronto sociale. Usando una procedura di induzione di questo tipo, Weinberg, Gould e Jackson hanno dimostrato che la resistenza fisica in situazioni competitive è mediata dal senso di autoefficacia².

Sapersi bravi, essere riconosciuti dal gruppo, possedere un senso di inclusione, poter vincere, tira fuori il meglio di sé. Perché non alterare i feedback al fine di ottenere un senso di autoefficacia maggiore e migliori prestazioni?

C'è un'altra storia che mi accadde in un'altra classe, questa volta con una ragazza, chiamiamola Maria. Maria era stata bocciata l'anno precedente: era arrivata in quarta da un'altra scuola verso novembre. Le dissi: mi raccomando, mettiti in pari con i programmi, stai attenta in classe, ti interrogo tra una quindicina di giorni. Qualche settimana dopo lei mi venne incontro in corridoio e mi disse: – Prof, io sono preparata, ma se lei m'interroga faccio scena muta, così mi mette un'insufficienza e lo posso dire a mia madre.

Rimasi stranito: – Non ho capito, Maria? Tu hai studiato?

– Sí.

– Ma se ti interrogo fai scena muta?

– Sí.

– Va bene, – le dissi, – facciamo che ti sento un'altra volta –. La salutai.

Ci rimuginai su e la interrogai qualche tempo dopo. Maria andò bene. Alla fine dell'interrogazione le chiesi, come spesso faccio, di autovalutarsi. Lei mi disse: – Non lo so, prof, faccia lei –. È una forma di ritrosia che spesso hanno gli studenti quando si devono autovalutare, con la paura di essere boriosi; ma non era questo il caso.

– Va bene qualunque voto?

– Sí.

– Anche se ti metto cinque?

– Sí.

– Ma hai risposto a tutto. C'era qualche incertezza su qualche parte, perché dovrei metterti cinque?

– Non lo so, prof, come vuole lei.

Alla fine le misi sette e mezzo. Ma tempo dopo, nei colloqui con i genitori, riferii il tutto alla madre, che ascoltò accorata, e poi fece un gran sospiro: – È vero, in questi anni non le ho dato molta attenzione, sua sorella ha diversi problemi gravi e ho spostato l'attenzione tutta sulla sorella, perché pensavo che Maria fosse piú forte.

Il rapporto di uno studente con il docente – e con la classe, con il confronto sociale – che si esprime attraverso il voto si porta dietro molte cose che non possono essere liquidate attraverso griglie standardizzate. L'idea di incrementare una *peer education* nella scuola vuol dire immaginare di destituire gli insegnanti di un potere inutile se non nocivo, nutrendo invece negli studenti una serie di capacità che non hanno a che fare con l'ansia di prestazione, con la fatica di essere se stessi – per usare un'espressione di Alain Ehrenberg – e con le conseguenti forme angosciose e delusive.

E qui occorre tenere conto anche di una mutazione generazionale che si è riverberata nell'educazione a tutti i livelli: ossia la trasformazione di molti rapporti tra docenti e discenti in relazioni tra esperto e novizio. Noi insegnanti abbiamo un ruolo di adulti che non è piú quello di depositari della conoscenza ma davvero possiamo sempre di piú fungere da facilitatori, e da maieuti anche rispetto a tutta l'educazione che non passa direttamente dalla scuola; per capire questa mutazione mi è stato molto utile il libro di Henry Jenkins *Cultura convergente*³.

Mi faccio tornare in mente questi e altri episodi ogni volta che a scuola si

parla di valutazione, e negli ultimi anni sembra che non si sia fatto altro che parlare di questo. Valutazione per competenze, griglie di valutazione, comitati di valutazione: il voto è il centro della scuola di oggi. I miei studenti vivono l'ansia di prestazione per il voto come uno stato d'animo che oscura tutti gli altri che forse sarebbero più legittimi: l'ambizione di un riconoscimento del proprio impegno, la voglia di formare la propria identità, il desiderio di crescere in un gruppo... E ovviamente anche la formazione che viene data a noi insegnanti si concentra molto sul monitoraggio di prestazioni e sulla progettazione e su criteri docimologici sempre più complicati e astratti, di cui i famosi test Invalsi sono soltanto un paradigma.

Quello che sfugge totalmente a questa scuola valutocentrica è che l'uso della valutazione può essere rovesciato.

È complicato fare questo genere di discorsi tra colleghi. Perché il voto, l'arbitrio del voto è l'unico potere rimasto in mano a una categoria di professionisti che è stata derubata di qualunque altro strumento efficace d'intervento.

Il voto è per gli insegnanti il correlativo oggettivo compensatorio di un potere che non esiste più. Gli stipendi malpagati si associano alla debolezza di fronte alla minaccia dei ricorsi da parte dei genitori, al vivere in balia dei voleri del dirigente di turno.

In un contesto così fragile il voto è l'arma di riserva. Si può estrarre dalla fondina per recuperare consenso, rispetto, e sperare con un colpo di pistola di reggere ancora la credibilità di un istituto educativo. Oppure provare a immaginare una diversa civiltà dove l'ultima cosa a cui si educa è la paura di venire colpiti.

1. Albert Bandura, *Autoefficacia*, Erickson, Milano 2000, p. 88.
2. *Ibid.*, p. 93.
3. Henry Jenkins, *Cultura convergente*, Apogeo, Milano 2007.

Capitolo dodicesimo

La benedetta valutazione

La teoria della valutazione del resto è una disciplina tanto rilevante per la scuola quanto mortificata. C'è un aneddoto che racconta Tullio De Mauro a proposito del termine «docimologia»:

Molti anni fa (non tantissimi, però) uno dei nostri piú illustri studiosi di problemi educativi, Aldo Visalberghi, si alzò nel consiglio della Facoltà di cui è componente autorevole per sottolineare l'importanza di un certo campo di studi, e ne pronunciò il nome: docimologia. Raccontano le storie che, messo da parte il rispetto per l'autorevolezza, molti colleghi scoppiarono a ridere, tanto nuova e strana pareva la parola. Con gli anni l'insegnamento della docimologia ha finito anche con l'entrare nell'ordinamento delle nostre università, per la verità insieme a cento e cento stranezze. Tuttavia la parola stenta ancora a diventare popolare, ma nemmeno ben nota a chi dovrebbe per doveri professionali conoscerla, anche se circola ormai in tutti i maggiori vocabolari¹.

La cultura della valutazione e la docimologia sono tanto piú neglette quanto invece negli ultimi anni si è espansa la galassia retorica della valutazione. Ogni giorno ci viene richiesto di valutare come è andata la conversazione che abbiamo avuto con l'addetto della nostra compagnia telefonica, il pranzo che ci ha portato JustEat, la casa che abbiamo visto su Airbnb, senza contare tutti i like, i cuoricini che mettiamo.

E cosí questo tipo di approccio valutativo-classificatorio si è pensato di poterlo trasferire quasi automaticamente nella scuola.

Un articolo del 2011 di Pietro Lucisano riconosceva che ormai per i pedagoghi la questione della valutazione è al centro del dibattito, ma che la disciplina docimologica rimane comunque nell'ombra. I risultati, le riflessioni, le proposte dei pedagoghi che affrontano proprio la difficoltà della materia vengono comunque discriminati a favore di altra *expertise*, che di punto in bianco usa la valutazione come una specie di principio magico capace di risolvere questioni sociali molto complesse. Finora non si è valutato, occorre mettere voti! Adesso si deve cominciare a valutare e vedrete

come andrà tutto meglio!

Lucisano ha dato a quest'atteggiamento addirittura un nome. L'ha chiamato *La sindrome del Figlio dell'uomo* (Sfu), come una sorta di patologia ciclica.

A differenza di quanto può apparire a un lettore inesperto, *Figlio dell'uomo* è un modo per indicare un individuo di natura divina. Questa espressione è stata attribuita a Gesù di Nazareth nelle poche occasioni in cui ha voluto affermare con forza di essere Dio. La sindrome Sfu [...] accentua la dimensione della tensione ad agire assumendo il ruolo di giudice per far funzionare finalmente le cose. Assunto che le cose, come vanno, vanno male, il valutatore cerca di individuare i colpevoli, colpiti i quali, presume notevoli miglioramenti. Questa soluzione viene percepita dal valutatore, come semplice, fortemente innovativa e foriera di una nuova efficienza e di notevoli risparmi di spesa. Le vittime di questa affezione tendono, inoltre, a pensare che il fatto di avere individuato una così semplice e innovativa soluzione, li investa di una grande responsabilità sociale e da quel momento tutto ciò che fanno è inteso come un sacrificio di cui la collettività deve essere grata. Questa tensione apocalittica li porta a considerare che la fretta del fine giustifichi i mezzi².

Per esempio, i segni di questa patologia si possono scorgere con evidenza nei libri dei «cantori della valutazione» come Roger Abravanel, chiamato a più riprese in questi anni a scrivere editoriali sul tema per il «Corriere della Sera», ogni volta rampognando il sistema sociale e educativo italiano perché siamo il paese delle raccomandazioni, non si seleziona, non si fanno test, non si valuta, non si promuove l'eccellenza. Come parla di valutazione Abravanel in *Meritocrazia*? Lo fa a partire dal suo lavoro di consulente alla McKinsey! Già.

Ma come ha fatto la McKinsey ad attrarre e trattenere i migliori del mondo per cinquant'anni? Chi conosce l'azienda dall'interno conosce anche l'unicità dei processi e dei metodi di funzionamento della partnership e della selezione e valutazione dei consulenti.

[...] Il processo di valutazione alla McKinsey può apparire duro, eppure McKinsey si considera giustamente una *caring meritocracy*, una meritocrazia sensibile ai sentimenti delle persone. E così la definiscono i suoi *alumni*, spesso leader di banche d'affari e di fondi *private equity* con culture ultrameritocratiche, raccontando che la «durezza» delle

meritocrazie dei loro nuovi datori di lavoro non è paragonabile alla «meritocrazia sensibile» di McKinsey. In McKinsey nessuno viene mai licenziato, e quando uno se ne va viene trattato con grande generosità dal punto di vista economico.

Per quasi ottant'anni McKinsey è stata una «fabbrica di eccellenza». Migliaia di suoi *alumni* hanno disseminato la leadership di impresa (Lou Gerstner, il «salvatore» della Ibm), di istituzioni non profit (Bill Drayton di Ashoka), di banche, di *private equity funds*, di associazioni (J. Banham alla Confindustria inglese) e perfino di organizzazioni politiche (Kenichi Ohmae in Giappone). Gli ex McKinsey sostengono che la leva principale del loro successo è la capacità di diffondere quella cultura meritocratica e i sistemi di valore che hanno vissuto nell'azienda³.

Perché qualcuno che scrive cose del genere deve diventare un consulente del ministero dell'Istruzione? Eppure questo è accaduto. È del 2010 – e ne è rimasta traccia ancora sul sito del Miur del comunicato stampa – il Pqm, Piano nazionale per la qualità e il merito, direttamente ispirato dalle idee di *Meritocrazia*.

Secondo una logica economicista, anzi secondo una sublogica, un automatismo economicista, a un aumento della valutazione quantitativa sarebbe corrisposta una crescita del Pil – unico criterio che pare dovesse orientare le politiche della valutazione. Come si legge sul sito ministeriale:

La crisi che ha colpito l'economia mondiale ha evidenziato la necessità di un sistema d'istruzione in grado di fornire le competenze necessarie per affrontare la competizione internazionale e riprendere la strada della crescita. Per il rilancio del nostro Paese è urgente dunque migliorare la qualità della didattica. Quest'obiettivo non può essere raggiunto senza l'introduzione di meccanismi e prove di valutazione oggettive elaborate sulla base di parametri standard ed internazionali. L'Italia – e l'Ocse lo ha ricordato anche di recente – è ormai l'ultimo paese in Europa nel quale la valutazione degli apprendimenti rappresenta esclusivamente un “fatto interno”, che si realizza cioè tra l'insegnante e lo studente attraverso criteri del tutto soggettivi. I risultati raggiunti nei test oggettivi influenzano direttamente la crescita dell'economia. Il grafico seguente dimostra infatti che a risultati positivi nei test corrisponde un livello maggiore di Pil pro capite⁴.

Ce n'è abbastanza per far sbottare i pedagogisti, che si vedono espropriato il loro campo di ricerca, strumentalizzati gli obiettivi della valutazione,

completamente oscurato il rapporto tra educazione e cittadinanza:

È sorta la necessità di aprire un più serrato dibattito sui problemi della valutazione. Invece, di valutazione scolastica si occupano soprattutto economisti, con la collaborazione di statistici e di qualche scienziato generico. In realtà agli economisti è stato chiesto soprattutto di giustificare la necessità di fare economia ed essi interpretano con rigore questa missione. Colpiti dalla Sfu alternano a ragionamenti su numeri un linguaggio apocalittico che poco ha a vedere con i problemi di cui si parla (ad esempio Checchi, Ichino e Vittadini sentono il bisogno di fondare le loro proposte su «tre pilastri portanti», come una casa costruita sulla roccia, Abravanel ha quattro proposte concrete per valorizzare il talento e rendere il nostro paese più ricco e più giusto), e al tempo stesso questi autori propongono scenari apocalittici se non verranno assunte le soluzioni proposte⁵.

1. Tullio De Mauro, *Esami, non confessioni. No all'improvvisazione. Sì a criteri oggettivi*, in «Il Mattino», 6 aprile 1994.
2. Questo saggio di Pietro Lucisano si trova pubblicato per la prima volta sul «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», II (2011), pp. 155-167. È circolato molto in rete tra gli addetti ai lavori e quindi è facile reperirlo online con una semplice ricerca per soggetto.
3. Roger Abravanel, *Meritocrazia*, Garzanti, Milano 2013, p. 122.
4. Queste dichiarazioni sono tratte dal comunicato stampa del progetto pubblicato il 15 luglio 2010; si trovano ancora qui: <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/cs150710>
5. P. Lucisano, *La sindrome del Figlio dell'uomo* cit., p. 157.

Capitolo tredicesimo

All'origine delle attuali teorie della valutazione

Sulla valutazione si gioca il rapporto tra scuola e società, il difficile equilibrio per cui la politica della scuola è il centro della riflessione sulla cosa pubblica.

E ha ragione, come abbiamo visto, Pietro Lucisano a infastidirsi per l'appropriazione indebita, di analisi e di progettualità. Perché c'è più di un fastidioso entusiasmo aziendalistico nella retorica di Abravanel e più dell'enfasi sulla meritocrazia in generale a cui abbiamo dovuto sottoporci in questi anni, da parte istituzionale e da parte di importanti autorità culturali. Questo tipo di retorica non è neutrale, e va riconosciuto che in Italia soltanto un piccolo numero di ricercatori e studiosi l'ha cercata di smontare ogni volta, contestando i dati uno per uno¹.

Per esempio Valeria Pinto che rintraccia (in *Valutare e punire*) nell'ideologia del "capitale umano" la matrice della fede acritica nel potere della valutazione. Oppure, in maniera illuminante Francesca Coin, che è stata molto capillare nell'applicare una letteratura internazionale al caso italiano e rintracciare un'archeologia di questa trasformazione nella cultura della valutazione – Abravanel è solo l'ultimo epigono! – nel passaggio tra l'epoca fordista e quella postfordista, tra il sistema liberista a quello neoliberista. Scrive Coin in un saggio uscito sulla rivista «aut aut» dedicato proprio al tema, nel dicembre 2013:

È importante delineare il contesto di questa trasformazione [delle politiche educative], in quanto inizia allora [...] il processo di riforma volto a estendere alla sfera pubblica le finalità di efficacia, efficienza, trasparenza tipiche della *corporate accountability*, sino a ora caratteristiche della sfera privata, e il ripensamento complessivo di tutti quei servizi pubblici, dalla giustizia alla sanità all'istruzione, che caratterizzavano la società del secondo dopoguerra. Il passaggio dal ruolo regolativo dello stato a una *governance* decentrata, o [...] a sistemi di governo orientati alla rivalutazione di modalità d'azione più orientate all'efficienza e all'efficacia degli output, affida ai principi di *accountability* e rendicontabilità il

tentativo di sostenere l'incremento della produttività a partire da un'allocazione selettiva delle risorse².

È a partire dagli anni Sessanta del Novecento che la *economics of education* ripensa il ruolo della conoscenza e dell'istruzione e trasforma le modalità con cui si guarda alla formazione, mettendo in discussione implicitamente il modello di istruzione pubblica come era stata immaginata dalla Rivoluzione francese in poi.

Per anni abbiamo immaginato che la scuola pubblica fosse una conquista della nostra civiltà, poi, come scrive Tullio De Mauro³:

l'economista Milton Friedman, per inseguire il suo sogno di destrutturazione di ciò che è pubblico a vantaggio dei ricchi privati, ha sostenuto a varie riprese, con un po' di oscillazioni storiche, che la scuola pubblica aperta a tutti è stata un'invenzione degli illuministi francesi, oppure dei socialisti, o, buoni ultimi dei comunisti. Friedman ha avuto un premio Nobel (non per queste asserzioni, ma queste sono in punto storico grosse sciocchezze. Non c'erano illuministi, né socialisti nei Länder tedeschi che nella prima metà del cinquecento aprirono le prime scuole elementari gratuite, e nemmeno c'erano nel Giappone dell'epoca Meiji che, in quarant'anni, prima del termine del secolo XIX, realizzò la totale scolarizzazione elementare della popolazione (ed era partito da condizioni di analfabetismo e mancata scolarità peggiori delle italiane).

Sulla scuola per tutti o per i migliori, sulla scuola inclusiva o selettiva, si è giocata negli ultimi cinquant'anni una dura battaglia politica, alle volte meno evidente di quello che è stata.

Si è cominciato con il disconoscere il ruolo di emancipazione avuto dalla Rivoluzione francese, a partire dal modello ancora oggi incredibilmente attuale di Condorcet, del suo *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique (Sull'istruzione pubblica)* scritto nel 1792, che aveva concepito l'istruzione come la conosciamo noi: pubblica, laica, universale, obbligatoria e gratuita, improntata – e questo è dirimente – al fine dell'uguaglianza delle opportunità.

Per Condorcet è compito dello Stato promuovere un'istruzione pubblica al fine di rendere tollerabile e meno dannosa quella disuguaglianza naturale che nasce dalle differenze degli ingegni (*esprit*), e che, se non può essere annullata, può comunque venire bilanciata dall'eguaglianza dei diritti, cioè dall'eguale fruibilità dei diritti costituzionali. Solo se si assicura a ogni

cittadino l'indipendenza intellettuale, anche a livello di un'istruzione minima, l'educazione pubblica avrà assolto una delle sue funzioni di base: combattere le diseguaglianze non solo d'ingegno, ma anche quelle socioeconomiche.

Diminuire l'ineguaglianza che nasce dalle condizioni economiche, di mescolare tra di loro le classi che tale differenza tende a separare. L'ordine della natura non stabilisce nella società altra ineguaglianza che quella dell'istruzione e della ricchezza; estendendo l'istruzione attenuerete contemporaneamente gli effetti di queste due cause di distinzione⁴.

Così scrive nel 1792 Condorcet in *Sull'istruzione pubblica*. In *Cinque memorie sull'istruzione pubblica* insiste invece sul valore del pubblico, che vuol dire connesso a ciò che c'è di più libero e vitale nella società.

Sembra quasi di ribadire delle ovvietà. Ma il nome di Condorcet è ritornato nel dibattito proprio perché la sua visione fondante dell'idea di scuola per due secoli oggi non è più scontata.

Nell'occasione della ripubblicazione di alcuni suoi scritti per le edizioni del Manifesto, Marco Bascetta ha scritto:

È l'idea di un sapere prodotto collettivamente e fruito pubblicamente, fondato su una verità che altro non è se non l'autonomia della conoscenza, sottoposta a un processo ininterrotto di verifica. Il sapere, insomma, è il bene comune per eccellenza, il linguaggio razionale della collettività. E l'istruzione pubblica è lo strumento che ne fornisce l'accesso, rendendolo così effettivo. Nulla di più lontano e confliggente non solo con il catechismo statalista dell'"educazione nazionale", ma anche con quell'idea di proprietà intellettuale che presiede l'attuale corsa alla recinzione del sapere e la sua generale riduzione a merce. La proprietà intellettuale contraddice infatti fin nei fondamenti il concetto e la possibilità stessa dell'istruzione pubblica, poiché questa non può che poggiare sull'idea del sapere come bene comune inalienabile e universalmente accessibile, non in conseguenza di un principio morale, ma in quanto condizione materiale della convivenza civile.

Ma se il libero operare dell'intelligenza collettiva deve distinguersi senza ambiguità dallo stato ed essere al riparo dai suoi precetti, altrettanto deve distinguersi dal mercato ed essere sottratto alle sue leggi e ai suoi condizionamenti⁵.

Ritornare a Condorcet sembra quasi necessario come antidoto a una specie di neotradizione che ha attecchito nel mondo della scuola dagli anni Sessanta

del Novecento in poi. Intorno alla scuola di Chicago, alla culla del neoliberismo americano, hanno preso corpo le riflessioni sull'istruzione e sull'educazione di Theodore Schultz, di Gary Becker, di Jacob Mincer, del già citato Milton Friedman.

Friedman sulla scuola andrebbe davvero riletto: autore di un libro amatissimo da molti "riformatori" dell'ultimo trentennio (dalla Thatcher in poi), *Il ruolo del governo dell'educazione*, inventore di quell'aberrazione politica chiamata «buona scuola», ossia dei buoni spesa dati alle famiglie da poter spendere nelle scuole private a loro scelta, che è stata poi anche ripresa dall'altro neoliberista Von Hayek nella *Società libera*⁶, Friedman è stato l'ispiratore più o meno dichiarato delle politiche scolastiche degli ultimi quarant'anni. La resistenza, il contrasto alla sua visione sono stati spesso deboli, purtroppo; e le conseguenze di questo tipo di idee sono state disastrose.⁷

Alla ricerca di una misurazione economica del valore dell'educazione, questi economisti hanno ripreso e strumentalizzato le suggestioni di vari teorici neoclassici e positivisti dell'Ottocento come per esempio Alfred Marshall, che inserì nella ricchezza anche le risorse umane, di fatto includendo l'istruzione in una sorta di capitale non visibile:

Il capitale consiste in gran parte nelle cognizioni e nell'organizzazione [...]. Le cognizioni sono la nostra più potente macchina di produzione. [...] Dobbiamo guardare in un'altra direzione per capire qual è il maggiore vantaggio economico che una nazione può trarre dall'educazione in generale⁸.

O di William Farr – che provò a mettere a punto un metodo per calcolare il reddito atteso del ciclo vitale – fino ad arrivare all'ispirazione di Adam Smith e della sua *Ricchezza delle nazioni*, dove accanto alla sua definizione classica del capitalismo fisico si trovava già quella di un capitalismo immateriale:

Quando viene montata una macchina costosa, ci si deve aspettare che il lavoro straordinario che essa eseguirà? prima che sia logora, rimpiazzi il capitale in essa investito con almeno i profitti ordinari. Un uomo istruito a costo di molto lavoro e tempo in una qualsiasi di quelle occupazioni che richiedono straordinaria destrezza e abilità? può essere paragonato a una di queste macchine costose. Ci si deve aspettare che il lavoro che egli impara ad eseguire, oltre ai salari usuali del lavoro ordinario, lo ripaghi dell'intero costo della sua istruzione almeno al profitto ordinario d'un capitale di

uguale valore. E questo deve avvenire in un tempo ragionevole, tenuto conto della durata assai incerta della vita umana, alla stessa stregua che si tiene conto della durata più certa della macchina⁹.

1. Occorre almeno citare il gruppo di Roars e in particolare Giuseppe De Nicolao, che alla confutazione delle tesi di Abravanel ha dedicato addirittura una specie di rubrica intitolata Abravaneide: <http://www.roars.it/online/category/abravaneide/>
2. Francesca Coin, *La valutazione dell'utilità e l'utilità della valutazione*, in «aut aut», n. 360 (2013).
3. Nell'Introduzione a Guido Benvenuto (a cura di), *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*, Anicia, Roma 2011, p. 12.
4. Jean-Antoine-Nicolas de Condorcet, *Sull'istruzione pubblica* (1792), Libreria Editrice Canova, Treviso 1966, pp. 69 sgg. (citato da Francesca Coin su «aut aut»).
5. La citazione è tratta da un articolo uscito su «il manifesto» il 26 settembre 2002; si può leggere per intero qui: <http://www.flcgil.it/rassegna-stampa/nazionale/manifesto-un-po-di-lumi-sulla-scuola.flc>
6. Hayek ritiene che si potrebbe benissimo provvedere alle spese per l'istruzione generale, attingendo alla borsa pubblica, senza che debba essere lo Stato a mantenere le scuole, dando ai genitori dei buoni che coprano le spese dell'istruzione di ciascun ragazzo, buoni da consegnare alla scuola di loro scelta.
7. Naomi Klein per esempio in *Shock Economy* (Rizzoli, Milano 2008, p. 77) racconta quali sono stati gli esiti delle idee friedmaniane sulla scuola: «L'idea di Milton Friedman era che, invece di spendere parte dei miliardi di dollari destinati alla ricostruzione per ripristinare, migliorandolo, il preesistente sistema delle scuole pubbliche a New Orleans, il governo avrebbe dovuto fornire alle famiglie dei *buoni spesa*, da usare presso istituzioni private, molte delle quali a scopo di lucro, sovvenzionate dallo Stato. Era essenziale, scriveva Friedman, che questo mutamento epocale del sistema scolastico non fosse una misura provvisoria, d'emergenza, ma piuttosto «una riforma permanente»? Una rete di *think tanks* conservatori si gettò sulla proposta di Friedman e calò sulla città dopo l'uragano. L'amministrazione di George W. Bush appoggiò i loro piani con decine di milioni di dollari per convertire le scuole di New Orleans in «scuole charter», ovvero *scuole pubbliche gestite da enti privati secondo le proprie regole*. Le scuole charter sono fonte di profonde diseguaglianze negli Stati Uniti, e in particolare a New Orleans, dove vengono viste da molti genitori afroamericani come un modo di ribaltare le conquiste del movimento per i diritti civili, che garantiva a tutti i bambini lo stesso standard educativo. Per Milton Friedman, d'altro canto, l'intero concetto di sistema scolastico statale puzzava di socialismo.

8. Alfred Marshall, *Principi di economia*, Utet, Torino 1972, p. 573.
9. Adam Smith, *La ricchezza delle nazioni*, Utet, Torino 1975, p. 145.

Capitolo quattordicesimo

Come è cambiata la scuola dopo l'invenzione del concetto di "capitale umano"

Il concetto abbozzato in Smith o Marshall prende – con gli economisti dell'Università di Chicago – il nome di «capitale umano». L'istruzione serve ad accumulare capitale umano, e il tentativo di una serie di studi tra la fine degli anni Cinquanta e l'inizio dei Sessanta è di calcolare con strumenti rigorosi il ritorno economico degli investimenti sull'educazione: da questo punto di vista, per le persone lo sviluppo del capitale umano determina un incremento delle retribuzioni; per il sistema economico, il livello complessivo del capitale umano influenza la crescita e lo sviluppo economico del Paese¹.

L'idea di capitale umano è un'idea ambivalente, che tiene insieme un aspetto progressista democratico e uno economicista – ma a leggere i primi testi di riferimento si scorge già quale sia il rischio connesso all'associare l'istruzione al concetto di capitale umano.

La data simbolica per l'origine di questi studi è il discorso di insediamento di Theodore Schultz alla presidenza dell'American Economic Association, intitolato *Investment in Human Capital*, il 28 dicembre 1960 a St. Louis, uscito poi come articolo dell'«American Economic Review»². Scrive Schultz nell'incipit:

Anche se è evidente che le persone acquisiscono competenze e conoscenze utili, non è ovvio che queste competenze e conoscenze siano una forma di capitale, che questo capitale è in gran parte un prodotto di investimento deliberato, che è cresciuto nelle società occidentali in un tasso più rapido rispetto al capitale convenzionale (non umano) e che questa crescita potrebbe essere la caratteristica più distintiva del sistema economico.

Schultz considera appunto l'istruzione come una forma di investimento nell'uomo, che può avere un ruolo fondamentale nella crescita economica di un paese. Secondo Schultz il valore economico dell'istruzione è stato trascurato se non negato: considerato essenzialmente solo per il suo valore sociale e culturale.

Investire nell'educazione attraverso lo stock del capitale umano secondo Schultz contribuisce invece ad aumentare il reddito nazionale.

Fa abbastanza impressione leggerci i suoi contributi teorici, tra la fine degli anni Cinquanta e la fine degli anni Sessanta³, la sicurezza con cui Schultz si rende conto che sta per fondare un approccio economicista all'educazione che avrà lunga strada.

L'equazione fondamentale nelle politiche dell'istruzione deve essere quella costi-opportunità, e Schultz calcola per esempio quello del settore manifatturiero in 11 settimane di paga "perdute" per gli studenti delle *high schools* e in 25 settimane quelli dei *colleges*, «riscontrando che la proporzione dei *foregone earnings* sul totale dei costi era salita dal 26% del 1900 al 63% del 1956»⁴.

Propongo di trattare l'istruzione come un investimento sull'uomo e trattare le conseguenze come una forma di capitale. Dal momento che l'istruzione diventa parte di una persona che la riceve, mi riferirò a questa parte come al capitale umano. Dal momento che ne diventa parte integrante, non può essere acquistato o venduto o trattato come proprietà presso le nostre istituzioni. Tuttavia, è una forma di capitale se rende un servizio produttivo di valore per l'economia. L'ipotesi principale sottostante a questo concetto di educazione è che alcuni importanti aumenti del reddito nazionale siano una conseguenza dell'aumento dello stock di questa forma di capitale⁵.

Questo dice Jacob Mincer in un articolo del 1958 intitolato *Investment in Human Capital and Personal Income Distribution*⁶, che invita a lavorare ancora più rigorosamente da un punto di vista matematico sulla misura del valore dell'istruzione. Moltissimi nei successivi sessant'anni l'hanno preso alla lettera.

In base a questo modello le differenze di salario tra le diverse occupazioni cambiano in funzione della differente durata del periodo di training antecedente l'assunzione, mentre le differenze di remunerazione tra coloro che esercitano una stessa professione sono determinate dall'esperienza accumulata sul posto di lavoro.

Da questa formula è possibile ottenere il tasso di crescita del reddito rispetto a S , ossia agli anni di durata dell'investimento in istruzione:

$$\ln Y_1 = \ln Y_0 + rS$$

Questa formula⁷ spiega l'aumento in percentuale del reddito per ogni anno

di istruzione in più. Il coefficiente r misura quello che gli economisti chiamano il *tasso di rendimento* dell'istruzione. Si noti che la relazione tra Y_1 e Y_0 non dipende dalla durata del periodo di lavoro, ma solo dalla durata del periodo formativo S e dall'impazienza per il futuro, espressa dal tasso r . Quanto maggiore è il tasso di sconto r , cioè quanto meno si è interessati ai redditi futuri rispetto a quelli correnti, tanto maggiore deve essere il differenziale retributivo.

Sembra stravagante fare questo genere di discorsi parlando di scuola? Non lo è per la maggior parte delle persone che si sono occupate di politica dell'istruzione.

E si può raffinare ancora il calcolo e usare la cosiddetta equazione minceriana (elaborata da Mincer nel 1974): la metodologia più diffusa fra gli economisti per misurare gli effetti dell'istruzione sui salari tenendo conto delle caratteristiche individuali osservabili è proprio l'equazione minceriana. Nella sua forma classica può essere espressa come

$$\ln Y_i = a + bS_i + cEX_i + dEX_i^2 + e_i, (1)$$

dove $\ln Y_i$ è il logaritmo naturale salario dell'individuo i , S_i sono gli anni di istruzione, EX_i sono gli anni di esperienza di lavoro ed e_i è l'errore statistico. A volte l'equazione viene stimata separatamente per uomini e donne, a volte si aggiungono all'equazione ulteriori caratteristiche individuali osservabili, con l'avvertenza che, se sono esse stesse il risultato dell'istruzione (per esempio il tipo di occupazione), possono catturare parte della correlazione fra salari e anni di istruzione e quindi determinare una sua sottostima.

Insomma, l'evidenza empirica che i livelli di salario siano positivamente associati agli anni di istruzione formale sembra indiscutibile, tanto più in tempi di rapidi cambiamenti tecnologici, come avvenuto negli ultimi anni.

Vi sembrano formule incomprensibili? Evidentemente non avete fatto parte delle commissioni di consulenti per il ministero dell'Istruzione! Vi sia chiaro almeno che, seguendo questo ragionamento tutto astratto, un anno di istruzione aggiuntivo ha un rendimento economico di circa il 10%⁸.

Per l'Italia una delle stime più recenti e attendibili è quella di Ciccone, Cingano e Cipollone⁹ che, utilizzando i dati delle indagini della Banca d'Italia sui bilanci delle famiglie dal 1987 al 2000, mostrano che un anno aggiuntivo di istruzione è associato con un aumento dei salari lordi del 6,9%; il coefficiente è più basso della media riportata sopra, ma è ampiamente in linea con quella della media dei paesi Ocse (7,5%) calcolata da Psacharopoulos¹⁰.

C'è anche un altro economista della scuola di Chicago. È quel Gary Becker autore del libro *Il capitale umano*¹¹, che fornisce un'analisi dei costi di un'istruzione prolungata rispetto ai risultati. In sostanza, in base a tale modello i soggetti investono in istruzione sulla base di un calcolo razionale in cui confrontano i costi e i benefici dell'investimento, in un'ottica di lungo periodo che abbraccia l'intera vita.

Nel caso dell'investimento in istruzione i costi possono essere di diversa natura:

– *costi monetari diretti*: rappresentati dalle tasse di iscrizione, dall'acquisto dei libri di testo, dai costi di trasporto per raggiungere le sedi scolastiche, i costi di alloggio nei luoghi in cui si studia fino a includere i costi del sostegno scolastico (ripetizioni, corsi integrativi, ecc.);

– *costi monetari indiretti o costi-opportunità*: rappresentati dai mancati guadagni conseguibili se invece che andare a scuola o all'università si fosse entrati direttamente nel mercato del lavoro.

Questi costi sono ovviamente correlati con il mercato del lavoro: se la disoccupazione giovanile è elevata oppure le retribuzioni iniziali basse, il costo-opportunità (rappresentato dal salario atteso corrispondente ad un giovane che entra per la prima volta sul mercato del lavoro) sarà più basso;

– *costi non monetari*: i più rilevanti rappresentati dall'impegno e dallo sforzo di apprendimento richiesti per proseguire nella carriera scolastica.

È così. Nel momento in cui è passato il concetto che l'istruzione sia una risorsa, non è difficile fare l'equazione successiva, ossia quella di misurarla in parametri economici, di calibrarla come spesa e investimento sociale, affidando a istituzioni economiche – abbiamo visto, la Banca d'Italia – o ibride – in Italia per esempio la intraprendentissima Fondazione TreeLLLe, protagonista instancabile di convegni e iniziative che hanno accompagnato ogni riforma, dalla Gelmini alla Buona scuola.

Ma ancora, per comprendere l'ispirazione delle politiche educative degli ultimi anni non basta scorrere la ormai sterminata bibliografia che concepisce l'istruzione come accumulazione di capitale umano e provare a modulare le equazioni nel modo più raffinato possibile.

È un altro economista infatti che – criticando in parte l'interpretazione di Becker e Mincer – fonda una nuova visione della scuola che oggi è in larga parte, almeno implicitamente, condivisa. Il premio Nobel Kenneth Arrow nel 1973 pubblica un articolo intitolato *Higher education as a filter*, in cui scrive:

Vorrei presentare una visione molto diversa. L'istruzione superiore, in questo modello, non contribuisce in alcun modo a prestazioni economiche superiori; non aumenta né la conoscenza né la socializzazione. Al contrario, l'istruzione superiore serve come dispositivo di screening, in quanto individua persone di diversa abilità, trasmettendo così informazioni a chi compra lavoro. La teoria dello screening o del filtro dell'istruzione superiore, come penso di chiamarla, è distinta dalla teoria del capitale umano che migliora la produttività, ma non è in totale contraddizione con essa. Dal punto di vista di un datore di lavoro, un individuo certificato dotato di più valore ha più valore, in misura che dipende dalla natura della funzione produttiva. Pertanto, il ruolo filtrante dell'educazione è un ruolo che aggiunge la produttività dal punto di vista privato¹².

Brividi, eh? *L'istruzione superiore non aumenta la conoscenza né la socializzazione*, sappiatelo. Il ruolo dell'educazione con Arrow diventa quello di etichettare gli studenti in modo funzionale ai datori di lavoro. La considerazione di Arrow è che nel mercato del lavoro esista una asimmetria informativa tra lavoratori e imprese circa la conoscenza della reale competenza di ciascun lavoratore: l'istruzione può contribuire a sopperire questa asimmetria informativa, perché un titolo di studio elevato segnala alle imprese che la persona in possesso è dotata di elevate capacità. Secondo questa teoria l'istruzione non contribuisce ad aumentare la produttività individuale, ma fornisce *una certificazione* della qualità del lavoratore, svolgendo una funzione analoga ai certificati di garanzia forniti dai venditori di beni durevoli, cioè di segnalazione della qualità del prodotto del venditore, perché solo chi vende beni di elevata qualità può permettersi di offrire garanzie significative.

Dal canto loro, non riuscendo a valutare capacità e talento delle persone prima di averle assunte, le imprese si affidano per l'appunto al titolo di studio quale strumento utile per rivelare indirettamente il livello di produttività del candidato¹³.

Un punto di vista ancora più darwinista lo assume un altro economista, il premio Nobel Michael Spence, che di fronte alla stessa questione che affronta Arrow – ossia la mancanza di conoscenza pregressa da parte dei datori di lavoro della produttività degli assunti – ritiene che l'istruzione serva anche qui a modificare la propria possibilità di essere assunti, fornendo dei segnali – ossia delle caratteristiche acquisite – che si affiancano alle caratteristiche invece immutabili, per esempio la forza fisica, il sesso, la razza, che vengono chiamati indici.

Non vi suonano inquietantemente familiari queste prospettive di Arrow e Spence? Questa smania valutocentrica per capire come indirizzare i ragazzi al mercato del lavoro? Queste parole chiave aziendali che risuonano già nella scuola?

Ma c'è un altro aspetto problematico oltre il fastidio per la retorica. Ed è questo: che, analizzato da una prospettiva puramente economicista – se prendiamo per buone le teorie di Arrow e Spence, per esempio – il problema delle politiche educative è che cosa fare quando il sistema dell'istruzione ci dice che forse non serve tutta questa massa di gente scolarizzata.

Gli investimenti pubblici nell'istruzione si basano in gran parte sui presunti rendimenti della società, sotto forma di aumento del capitale umano, e già questo abbiamo visto quanti limiti comporti e cosa significhi da un punto di vista pedagogico e politico. Ma se l'educazione al di là di un certo punto conserva soltanto una funzione di segnalazione, allora gli investimenti nell'educazione oltre tale punto non daranno ritorni alla società. Ecco il rischio che si paventa di "sovra-educazione". E ancora se la massa di scolarizzati aumenta sempre di più, i datori di lavoro avranno un tempo più difficile per distinguere quei candidati che realmente hanno una maggiore produttività.

Ecco che si parlerà di *overeducation* e *mismatch*, ossia di immaginare un'istruzione completamente funzionale al mercato del lavoro. Quelli che hanno fatto troppi anni di scuola o hanno scelto la scuola sbagliata, si arrangino o crepino.

La teoria dello *screening* e del *signalling* non solo quindi non combatterà il classismo a scuola, ma lo legittimerà, lo riterrà il cuore stesso di un buon funzionamento dell'istruzione.

Secondo questo modello infatti non è opportuno puntare ad aumentare sempre e comunque il livello di istruzione della società, perchè l'aumento del livello di istruzione non incrementa il benessere economico, ma lo ridistribuisce solamente a vantaggio dei più istruiti. Dall'altra parte le teorie di Arrow, Spence e compagnia hanno un presupposto antipedagogico: affermano convinte che gli individui si differenziano soprattutto in termini di capacità innata, per cui l'istruzione non sarebbe che un velo che nasconde una realtà di fatto preesistente.

In questa prospettiva la disuguaglianza non è modificabile attraverso interventi di politica educativa; tutt'al più l'unico modo di ridurre la

diseguaglianza è quella di abbassare la capacità selettiva del sistema scolastico. In ogni caso, nell'ottica di Arrow e Spence, il mancato raggiungimento di elevati livelli scolastici da parte di una quota di popolazione risulta addirittura come spia di un'efficienza del sistema, perchè testimonia l'efficacia nell'azione di selezione-segnalazione del sistema scolastico-universitario. Se sono solo i più dotati ad accedere e conseguire i livelli più alti di scolarità allora è giusto remunerarli più delle altre persone, in quanto più *capaci* e più produttivi.

1. Un ottimo compendio di questa trasformazione in italiano si trova nel libro di Andrea Cegolon, *Il valore educativo del capitale umano*, FrancoAngeli, Milano 2013.
2. Si può leggere qui: <http://la.utexas.edu/users/hcleaver/330T/350kPEESchultzInvestmentHumanCapital.pdf>
3. Theodore W. Schultz, *Investment in man: an economist's view*, in «Social Service Review», XXXIII (1959), pp. 109-17; Id., *Capital formation by education*, in «Journal of Political Economy», LXVIII (1960), pp. 571-83; Id., *The Economic Value of Education*, Columbia University Press, New York 1963; Id., *Investment in Human Capital. The Role of Education and of Research*, The Free Press, New York 1971; Id., *The Earning Economic Scene and Its Relation to High School Education*, in Francis S. Chase e Harold A. Anderson (a cura di), *The High School in a New Era*, University of Chicago Press, Chicago 1958.
4. T. W. Schultz, *Capital formation by education* cit.
5. Tratto da <http://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/258055>
6. Pubblicato sul «Journal of Political Economy» nell'agosto del 1958, si può trovare una scansione qui: <http://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/258055>
7. Tratta da Andrea Cegolon, *Il valore educativo del capitale umano*, Tesi di laurea, 2008-9, p. 32.
8. La stima in Mauro Sylos Labini, *Istruzione superiore e benessere economico*, in Aldo Geuna (a cura di), *Le università e il sistema economico: Ruoli, contributi e specificità locali*, il Mulino, Bologna 2013.
9. Antonio Ciccone, Federico Cingano e Piero Cipollone, *The private and social returns to schooling in Italy*, in «Giornale degli Economisti e Annali di Economia», LXIII (2004), pp. 413-44.
10. In uno studio di George Psacharopoulos, *Returns to investment in education: a global update*, in «World Development», IX (1994), pp. 1325-43. Un aggiornamento di questo studio è uscito nel 2002 in «Policy Research Working

Paper» n. 2881; reperibile online qui:
http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079934475/547667-1135281504040>Returns_Investment_Edu.pdf

11. Gary S. Becker, *Il capitale umano*, Laterza, Roma-Bari 2008 (pubblicato negli Stati Uniti nel 1964).
12. Kenneth J. Arrow, *Higher education as a filter*, in «Journal of Public Economics », II (1973), pp. 193-21.
13. Vedi A. Cegolon, *Il valore educativo del capitale umano* cit.

Capitolo quindicesimo

Tutto quell'insieme di cose chiamato competenze

Ora, è così difficile capire perché negli ultimi anni sono aumentate esponenzialmente le misurazioni all'interno della scuola? Se ci fosse un sistema – gratuito, addirittura, e su larghissima scala! – che analizza in maniera matematica inappuntabile le competenze scolastiche utili ai datori di lavoro, non sarebbe la quadratura del cerchio della funzione scolastica?

Parole come *competenze*, *eccellenza*, *meritocrazia*, *bonus*, *benefit* sono ormai entrate nell'uso comune, rispetto al quale dobbiamo ripensare quello che avviene sia in classe sia fuori della classe. Perché diamo per scontato che sia così?

Un paio di numeri del 2013 della rivista «aut aut»¹ possono aiutare ad abbozzare alcune risposte. Nel primo si trova un bel saggio di Edoardo Greblo, che svolge una recente archeologia critica su questa moda delle “competenze” – a partire da alcuni testi di inizio millennio, che sono stati usati molto per legittimare il nuovo approccio valutativo e didattico.

Si comincia a parlare di competenze già alla fine degli anni Novanta, il focus dell'apprendimento si sposta dall'insegnante che sa al ragazzo che deve apprendere; si intende passare da una trasmissione passiva dei contenuti delle discipline alla progettazione di operazioni, la cui soluzione chiama in causa non solo gli elementi fondanti della disciplina ma anche appunto le capacità, le abilità, i comportamenti che questa implica. Non si impara qualcosa ma si impara a fare qualcosa. Non si impara Leopardi ma come conoscere Leopardi. Eccetera².

Sembrava una svolta sensata; ci ha riservato conseguenze che non erano previste.

Un modello da prendere a riferimento è il progetto DeSeCo lanciato dall'Ocse nel 1997, ripreso da consorzi universitari, e da allora implementato da vari paesi, con un obiettivo chiaro: fornire una struttura concettuale di riferimento più solida di quanto già si disponesse, su cui poter condurre indagini a carattere internazionale, per accertare il livello degli apprendimenti

acquisiti e il possesso di diverse competenze chiave: comunicazione nella madrelingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica, competenza digitale, imparare a imparare, competenze sociali e civiche, spirito d'iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale. Sembra tutto di buon senso, ma è un progetto neutro o addirittura progressista?

Come si legge nell'introduzione a *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole* di D. S. Ryken e L. H. Salganik, il libro che in Italia "traduce" la struttura e l'ideologia del progetto:

Il progetto DeSeCo assume una prospettiva olistica e adotta una definizione secondo cui la competenza è la capacità di rispondere a specifiche esigenze, oppure di effettuare un compito con successo, e comporta dimensioni cognitive e non cognitive: le competenze chiave sono competenze individuali che contribuiscono ad una vita realizzata e al buon funzionamento della società, implicando la mobilitazione di conoscenze, abilità cognitive e pratiche, come pure di componenti sociali e comportamentali quali attitudini, emozioni, valori e motivazioni³.

O come scrivono Ryken e Salganik direttamente:

Incentivare una vita realizzata e il buon funzionamento della società, già a partire dai curricula scolastici. La flessibilità, l'adattabilità, la mobilità sono le caratteristiche che l'uomo moderno deve possedere per vivere consapevolmente la sua vita e per far fronte alla molteplicità di ruoli che affronta quotidianamente⁴.

L'idea che l'educazione si possa scorporare, analizzare misurare attraverso una specie di emafresi che divida globuli rossi da piastrine, un processo con cui separare gli elementi utili al *buon funzionamento della società* e scartare i residui è quello che emerge da questo tipo di approccio oggi così in voga.

Il presupposto alla base della didattica per competenze è che l'istruzione vada immaginata in una prospettiva sincronica e non diacronica. Ossia che la scuola serva alla società di oggi, a – come si dice – «far inserire i ragazzi nella società»; e non per esempio a immaginarne una completamente nuova. Per questo non è neutra la rimozione dei contenuti.

Nelle mie ore di storia e filosofia invece io, da programma, mi rendo conto

di proporre una serie di *disadattati sociali*. A partire da Socrate che se ne andava in giro come un tafano, diceva lui stesso, a importunare la gente ponendo domande corrosive e che viene condannato perché accusato di corrompere i giovani e di essere empio (accuse non da poco) a Seneca che si suicida, a Tommaso Campanella che sta per trentotto anni in carcere a immaginare delle città immaginarie a Giordano Bruno bruciato sul rogo per la sua idea di mondo, a Friedrich Nietzsche che decide di rinunciare alla sua cittadinanza e diventa *apolide* come protesta alla politica reazionaria del Reich tedesco a Simone Weil che va a lavorare alla Renault per sperimentare sulla sua pelle la condizione degli operai, e potremmo continuare a lungo, o allargare lo stesso discorso alla letteratura italiana – possiamo definire Giacomo Leopardi un modello sociale? – o a quella inglese – vogliamo parlare di Oscar Wilde?

A scuola proprio attraverso le discipline, le biografie, le opere, diamo idea dell'inedito che può scaturire dalla cultura. C'è invece un sottinteso positivista che evidentemente non siamo più in grado di riconoscere nella scuola delle competenze. Questo positivismo può avere ovviamente anche dei caratteri di progressismo, ma può essere – ed è questo l'allarme vero che riguarda la scuola – un riduzionismo molto forte, contenendo un principio di adattamento sociale che è prioritario rispetto a qualunque altro criterio per immaginare la scuola – e quindi la società – del futuro: la concentrazione sull'aspetto economico.

L'idea che circola in questa selva di documenti, progetti e ricerche è che i sistemi formativi tradizionali debbano rendersi più flessibili per adeguarsi ai mutamenti del mercato del lavoro e alle esigenze della cosiddetta "società della conoscenza". Se infatti il primo evidente effetto dell'economia "flessibile" è l'acuirsi della distanza tra l'intero sistema dell'istruzione e il mercato del lavoro, tra la qualificazione acquisita e l'attività effettivamente svolta, i requisiti di adattabilità e prontezza al cambiamento richiesti dalla produzione postfordista rendono improponibile ogni strumentario rigido dei saperi e ogni curriculum predefinito. [...] Il sapere necessario al sistema produttivo non è più, o è sempre meno, traducibile in mansioni stabili e predefinite, univocamente definibili nel loro contenuto, per cui i tempi lunghi della formazione e dell'apprendimento vanno subordinati all'acquisizione di una flessibilità reattiva alle oscillazioni della domanda⁵.

Praticamente una scuola immaginata a misura del mercato del lavoro e immaginata da attori del mercato del lavoro: da Confindustria a Banca

d'Italia, a fondazioni dedicate alla progettazione di sistemi educativi e create dalle imprese, c'è stato una sorta di inquietante cambio della guardia nella guida alle politiche sull'istruzione in Italia.

E questo è stato possibile attraverso il grimaldello delle competenze. In ogni documento scolastico degli ultimi dieci anni abbonda questo termine, su cui non c'è una definizione di competenze che metta d'accordo gli studiosi: a partire dal lavoro di Ryken e Salganik, andando avanti e indietro si trova un grande minestrone teorico che butta insieme Vygotskij, Piaget e Bruner col pensiero debole e una spruzzata di sociologia di Bauman: una ridda di definizioni tale, tra documenti ufficiali e tentativi confusamente sincretici, da far scrivere a Marcel Crahay nel 2006: «La nozione di competenza è una caverna di Alí Babà concettuale nella quale si trovano accatastate, l'una accanto all'altra, tutte le correnti teoriche della psicologia, anche quelle più contrarie»⁶.

Ma se è un concetto così confuso, se la parola «competenze» non è altro che quello che in sociolinguistica si chiama «plastismo», ossia un concetto dal significato talmente vago da non averne alcuno, se insomma parlare di competenze è parlare di tutto e di niente, uno si chiede: queste competenze a cosa servono? E perché diventano così centrali nel riconsiderare la formazione per l'intero mondo occidentale?

Per due motivi, che Greblo mette in evidenza chiaramente. Primo, con le competenze si raggiunge l'obiettivo massimo di misurare con pretesa di oggettività qualcosa di immisurabile. Pare che si sia trovato lo strumento perfetto: ho dei numeri, un giudizio, una valutazione su qualcosa che in realtà vive nell'assoluto arbitrio. Per esempio, mettiamo che vogliamo valerci di questa valutazione per competenze. Allora utilizziamo come competenza quello che dicono Ryken e Salganik, ossia «il costrutto di cui abbiamo bisogno per fronteggiare la sfida della complessità, grazie al fatto che il tratto costitutivo è la riflessività, ovvero la capacità del soggetto di porsi nel mondo in modo flessibile, adattabile, tollerante, con apertura mentale, responsabile, con spirito d'iniziativa»: capite che non è difficile che se io sono quello che deve giudicare ho in mano un dispositivo talmente generico e plastico che me ne posso servire un po' come voglio, no?

Dal momento che, per l'impresa, i servizi di selezione e di formazione possono essere costosi, questa ha evidentemente tutto l'interesse a intervenire sulla scuola per spingerla a trasformare i propri programmi in termini di competenze... [...] interpretare correttamente un problema,

leggere correttamente una procedura, ritrovare in un testo di riferimento le informazioni utili per un certo uso, reagire in maniera critica a una situazione. Ne sono seguite forme di pressione sulle autorità dei sistemi educativi per intervenire sui programmi generali di studio e per introdurre un apprendimento di queste specifiche competenze⁷.

1. Il n. 358 a cura di Beatrice Bonato sulla «scuola impossibile» e il già citato n. 360 a cura di Alessandro Dal Lago sulla critica della cultura della valutazione.
2. La letteratura sulle competenze è sterminata. Un buon saggio introduttivo sul rapporto tra competenze e uguaglianza è: Guido Benvenuto e Piera Guglielmi, *La scuola delle competenze come obiettivo di equità*, in G. Benvenuto (a cura di), *La scuola diseguale* cit., p. 333.
3. Andrea Ceriani, Presentazione dell'edizione italiana, in Dominique Simone Ryken e Laura Hersh Salganik (a cura di), *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*, FrancoAngeli, Milano 2007.
4. *Ibid.*, p. 16.
5. Edoardo Greblo, *La fabbrica delle competenze*, in «aut aut», n. 358 (2013), p. 122.
6. La definizione caustica si trova in un lungo articolo molto critico con il sistema delle competenze: Marcel Crahay, *Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation*, in «Revue française de pédagogie», n. 154 (2006), p. 101.
7. Jean-Marie De Ketele, *Approche socio-historique des compétences dans l'enseignement*, in Christiane Bosman, François-Marie Gérard e Xavier Roegiers (a cura di), *Quel avenir pour les compétences?*, De Boeck, Bruxelles 2000, pp. 83-92; E. Greblo, *La fabbrica delle competenze* cit.

Capitolo sedicesimo

La scuola riguarda i tempi lunghi e non il presente

Perché insomma le aziende si devono far carico di educare alla flessibilità se lo può fare la scuola? Perché non rendere il pensiero critico neutralizzato e strumentale ai bisogni di un'azienda? Un saggio di Silvia De Fresco del 2012 fa eco alla posizione di Edoardo Greblo¹ e cerca di ricostruire quello che è il ridotto dibattito critico che si è sviluppato intorno al concetto di competenze.

Don Michele Pellerrey, professore di didattica presso l'Università Pontificia Salesiana e considerato, in Italia, il massimo teorizzatore del concetto di "competenze", ci dice che tale lemma è polisemico e che:

probabilmente le ragioni principali che ne hanno favorito la presenza derivano dalla constatazione che anni di insegnamento scolastico non hanno portato spesso alla capacità di utilizzare quanto appreso sia all'interno degli stessi insegnamenti specifici, sia soprattutto all'esterno di essi. Se si va a vedere che cosa sono in grado di dire o di fare i giovani a partire dalle conoscenze acquisite a scuola ci si confronta con non piccole delusioni².

Da qui quindi la necessità di, cito ancora Pellerrey, «considerare e definire in maniera più puntuale nei vari processi formativi gli obiettivi intesi come comportamenti finali osservabili e in qualche modo misurabili». Il concetto di competenza nasce quindi dalla necessità di misurare gli obiettivi che ci si prefigge. Non a caso esso inizia a essere utilizzato nel 1973 dallo psicologo del lavoro americano David McClelland, il quale si accorse che ai risultati eccellenti di Q.I. misurati a scuola non sempre corrispondevano buone prestazioni lavorative. Da tale dato, egli trasse la conclusione che buone performance lavorative fossero dovute non solo all'intelligenza e alle conoscenze del soggetto, ma anche ad altri fattori che egli chiamò, appunto, competenze.

Ecco che il passaggio dal fordismo al postfordismo ha aiutato di molto la fortuna di queste "competenze", che diventano la chiave per definire quello

screening e quel *signalling* di cui si aveva bisogno.

Nell'ottica di McClelland si iniziò a considerare competenze l'insieme di sapere, saper fare e saper essere. Tale definizione, seppur declinata in modi diversi e diversamente ampliata, viene mantenuta sino agli anni Novanta, quando la necessità di rendere operativo il concetto di competenza divenne pregnante. A occuparsi di modificare in tal senso suddetto concetto fu Guy Le Boterf, consulente per l'engineering delle risorse umane, la formazione e il management presso numerose aziende e organizzazioni, tra cui, non a caso, l'Unione Europea. [...] Inoltre, aggiunge, è inutile perdersi nel tentativo di definire il concetto di competenza, piuttosto è fondamentale fissare gli obiettivi da raggiungere in una data situazione per poi cercare (e nominare) quali risorse siano necessarie e in che modo esse vadano messe in campo. Infatti ciò che importa descrivere o valutare non è soltanto cosa viene prodotto mediante una certa attività, ma la maniera in cui l'attività stessa deve essere realizzata³.

Benedetto Vertecchi, decano internazionale degli studi di valutazione, presidente dell'Istituto nazionale per la valutazione del sistema dell'istruzione dal 1998 al 2001 (quando si dimise in polemica alle scelte politiche sulla scuola del nuovo governo), ascrive l'involuzione storica che ha portato all'infatuazione per la didattica per competenze a un disegno neoconservatore. Dal suo punto di vista oggi le competenze, legittimate dai sistemi di misura comparativa internazionale, misurano il tutto e il niente, eliminano la parte più inventiva del sapere a favore di quella più standardizzata.

Un primo passo è stato il sovvertimento nelle interpretazioni degli studi comparativi. Non si trattava più di incrementare lo spazio per l'assunzione di decisioni volte al miglioramento dell'educazione formale, ma di sollecitare la competizione internazionale fra i sistemi scolastici, volta a far emergere la coerenza dei profili delle popolazioni con le esigenze di sviluppo delle economie globalizzate⁴.

Dall'altra parte tutto ciò che genera differenza, tutto ciò che è tipico di una certa cultura, molto di ciò che ha a che fare con il piano simbolico, con quello poetico, con quello inventivo, con quello immaginativo, con l'imprevedibilità, viene relegato all'irrilevanza.

Eppure, sostiene Vertecchi, negli anni Sessanta anche in Italia si è

cominciato a parlare di capitale umano e la retorica aziendalista si è fatta strada nonostante la resistenza di molti pedagoghi, insegnanti, intellettuali. Ma allora questo dibattito pedagogico aveva ancora due anime. C'era la variante – che poi diventerà abbiamo visto prevalente – economicista, con una paternità riconoscibile nell'ingegnere dell'Olivetti e poi capo del Censis Gino Martinoli.

Nel 1959 il ministro dell'Istruzione Giuseppe Medici istituí presso lo Svimez una commissione presieduta da Martinoli per programmare il fabbisogno di personale qualificato per il sistema produttivo italiano; da quell'esperimento e dalle riflessioni sulla scuola come impresa inserita in un contesto democratico venne fuori una serie di testi, come *L'università nello sviluppo economico italiano* del 1962.

Dall'altra parte però esisteva anche una direzione di ricerca piú democratica, che è stata sconfitta, ed è quella che ha portato a sviluppare le nuove didattiche centrate sull'individuazione – i contributi principali possono essere dei pedagogisti Benjamin Bloom o di John B. Carroll – che si ponevano lo stesso problema, ossia quello del rapporto tra scuola e società, a partire dal problema della disuguaglianza delle opportunità, ma lo facevano rifiutando l'idea naturalistica degli esiti educativi.

Lo schema interpretativo su cui si fonda sostanzialmente e si giustifica in qualche modo la discriminazione sociale nell'educazione è che l'educazione ha un risultato che si spiega secondo una relazione lineare fra un prima e un dopo. Il prima sarà l'attitudine di un ragazzino e il livello di apprendimento che avrà conseguito. Gli studiosi che hanno ruotato intorno a questo movimento dell'individualizzazione didattica hanno visto come invece in questo si teorizzava una distribuzione casuale degli effetti dell'educazione. Perché essendo in realtà i fattori che incidono su un processo estremamente numerosi, limitarli a uno o a pochissimi, voleva dire lasciare il campo libero a tutti gli altri fattori di variazione. Di fatto invalidando le possibilità predittive delle misurazioni⁵.

Le questioni che ricorda Vertecchi sono molte. La prima è che l'educazione è un sistema complesso e non si può ridurre a una serie – ristretta – di competenze misurabili.

La seconda è che anche definire un prima e un dopo nella misurazione non può essere fatto ritenendo che ci siano dei fattori naturali sui quali poi si aggiunge l'istruzione: l'attitudine, per dire, non è qualcosa di innato, ma è qualcosa che si acquisisce, le abilità mentali sono sintesi di processi

individuali. Non si apprende perché si ha attitudine, ma si ha attitudine perché si è appreso.

Terza questione è che il valore dell'educazione si vede sui tempi lunghi e lunghissimi, e pensare di focalizzarsi su pochi parametri e valutarli a corto raggio può voler dire forse sbagliare tutto il metodo interpretativo.

Ritorniamo alla stupidità dell'applicare alla scuola una prospettiva sincronica invece di una diacronica. Nei tempi brevi possiamo solo considerare come l'istruzione sia strumentale all'adattamento al contingente, mentre ciò che contraddistingue la qualità dell'educazione è proprio la sua capacità di proiettarsi nel lungo periodo.

Da questo punto di vista, dell'approccio economicista resta ben poco. Eppure è quello che si è affermato. La ragione pedagogica si è dovuta arrendere a quella aziendalista, e altri saperi – non quelli psicologici, filosofici, statistici, ma quelli provenienti da culture aziendali – si sono intromessi a dettare legge.

Sempre il passaggio dal fordismo al postfordismo ha fatto emergere il cosiddetto modello del toyotismo o della qualità totale.

Bisognerebbe rileggere *Lo spirito Toyota*⁶ per riconoscere nell'ideologia di Taiichi Ohno l'impianto teorico di questa trasformazione delle politiche educative che danno alle competenze una funzione cruciale.

Nel sistema Toyota solo un terzo della busta paga era assicurato mensilmente secondo un contratto. Il resto dipendeva dalla produttività, dai tassi di assenteismo e dalla "lealtà" dei lavoratori agli interessi e agli obiettivi aziendali, da una serie di competenze che erano funzionali.

Il sistema della qualità totale è passato dalle aziende private a quelle pubbliche nel cambio di millennio, e ha ispirato surrettiziamente le ultime riforme scolastiche fino alla Buona scuola, con i sistemi premiali dei bonus agli insegnanti, o con la retorica della meritocrazia.

1. Intervento letto il 20 aprile 2012 al convegno del Centro Studi per la Scuola Pubblica a Bologna, *I test Invalsi. Stravolgimento della didattica, riorganizzazione neoliberista della scuola pubblica. Analisi e prospettive di lotta e di didattica resistente*. Online si può leggere qui: <https://www.carmillaonline.com/2012/05/02/dalla-formazione-alla-informazione-il-mito-delle-competenze/>
2. Michele Pellerrey, *Competenze*, Tecnodid Editrice, Napoli 2010, p. 59.
3. Dal saggio di Silvia Di Fresco citato alla pagina precedente, nota 1.

4. Mia intervista dell'aprile 2017.
5. Sempre dalla mia intervista.
6. Taiichi Ohno, *Lo spirito Toyota*, Einaudi, Torino 1993, uscito originariamente nel 1978.

Capitolo diciassettesimo La fuffa della meritocrazia

Eccola qui, la retorica della meritocrazia, buon ultima è arrivata anche lei.

Il 28 aprile scorso in prima pagina sul «Corriere della Sera» campeggiava un editoriale di Ernesto Galli Della Loggia, in cui ancora una volta si accusava la scuola italiana di non essere meritocratica.

«Se tutti gli studenti avessero i voti che meritano non verrebbe promosso più del 20%». Spetta a un professore di un istituto tecnico commerciale pugliese il merito di aver ancora una volta portato alla ribalta nel modo più clamoroso, con queste parole («Corriere della Sera», 23 aprile), la grande menzogna su cui si regge da anni il sistema dell'istruzione italiano: le promozioni d'ufficio. [...] Le cose in effetti stanno così: nelle scuole italiane la bocciatura è di fatto bandita, così come è bandito ogni autentico criterio di selezione e quindi di reale accertamento del merito. Le cause sono molte. Di gran lunga la principale è l'ideologia fondata sulla categoria di "inclusione" che da decenni domina la nostra istituzione scolastica. Cioè l'idea che compito della scuola, anche dopo il percorso dell'obbligo, non sia quello di impartire conoscenze e accertare il grado del loro effettivo apprendimento, bensì soprattutto quello di «non lasciare nessuno indietro».

Il tono è il solito che abbiamo imparato a riconoscere, orgogliosamente sprezzante nei confronti di un'inclusione sbeffeggiata tra virgolette; il pulpito anche è usuale, nessun riferimento pedagogico, ma un'approssimativa fenomenologia dei *mala tempora currunt*.

I concetti di merito e di meritocrazia sono diventati familiari, ma come non è difficile riconoscere sono categorie morali, e dall'altra parte presuppongono una capacità di discernimento oggettivo. La questione principale sarà sempre: chi decide chi è meritevole?

La genesi del termine «meritocrazia» non è mai abbastanza ricordata. Federica Sgaggio nel *Paese dei buoni e dei cattivi* citava l'ironia della sorte che aveva accompagnato questo termine e il suo ideatore, Michael Young.

Nel gennaio 2002, quando l'inventore della parola «meritocrazia» morì a

quasi 87 anni, l'allora primo ministro laburista britannico Tony Blair ne confezionò, in un elogio funebre¹, un ritratto perfettamente adeguato alla retorica «moderata» della cosiddetta sinistra moderna. Poche persone hanno dato come Michael Young un così grande contributo in un numero così grande di ambiti diversi. In fatto di diritti dei consumatori, per esempio; o nell'ampliamento dell'accesso all'educazione attraverso la Open University. [...] Michael Young è stata una figura cruciale del *centro-sinistra* lungo tutto il secolo appena concluso. Portava in sé una rara miscela: non era solo un grande pensatore, ma anche un grande uomo d'azione².

Solo sei mesi prima, dalle colonne dello stesso «Guardian» e sotto il titolo di *Abbasso la meritocrazia*³, Young non era stato altrettanto generoso nei confronti di Blair:

È altamente improbabile che il primo ministro abbia letto il libro *L'avvento della meritocrazia*, ma s'è aggrappato alla parola senza rendersi conto dei pericoli di ciò che stava politicamente sostenendo. Sarebbe d'aiuto se il signor Blair abolisse la parola «meritocrazia» dal suo vocabolario pubblico, o almeno ne ammettesse gli effetti negativi indesiderati.

Il commento di Young sul «Guardian» del 29 giugno 2001 finiva con un'osservazione ironica su quello che succede a pensare la scuola in modo meritocratico:

Mi aspettavo che i poveri e gli svantaggiati finissero travolti, e in effetti è successo. Quando è marchiato a fuoco dalla scuola, un ragazzo è certamente più esposto al rischio di rimanere successivamente disoccupato. [...] Per far capire quel che intendo, è utile paragonare il governo Attlee al governo Blair. I due componenti più influenti del governo Attlee del 1945 erano Ernest Bevin, ministro degli Esteri, e Herbert Morrison, vice primo ministro. Bevin lasciò la scuola a 11 anni per un lavoro da ragazzo di fattoria, e successivamente fu un assistente di cucina, garzone da un fruttivendolo, autista, guidatore di tram e commesso per una fabbrica di birra, prima di diventare, a 29 anni, politicamente attivo [...]. [Quanto a Herbert Morrison], il suo primo lavoro fu quello di fattorino e assistente in un negozio di frutta, da cui si licenziò per diventare commesso e [...] centralinista. [...] C'è uno stridente contrasto col governo Blair, largamente occupato com'esso è da membri della *meritocrazia*.

Michael Young è vissuto abbastanza per vedere che tipo di ricezione sballata avesse avuto il suo libro, che si scagliava contro i fanatici della cosiddetta terza via blairiana:

La meritocrazia serve ad alimentare un business che va di moda. Se i meritocrati credono che il loro avanzamento dipende da ciò che gli spetta, si convinceranno che meritano qualsiasi cosa possono avere. I nuovi arrivati oggi possono davvero credere di avere la moralità dalla propria parte.

Nel 1958, nel romanzo satirico intitolato appunto *L'avvento della meritocrazia*⁴ – con cui coniando il termine si immaginava che in un futuro allora molto lontano, il 2033, la società sarebbe stata governata dai “meritocratici” –, c’era già una specie di élite scelta attraverso una selezione infinita compiuta grazie a test d’intelligenza somministrati fin dalla scuola elementare (nella distopia di Young, «le scuole avevano una funzione assai più importante di quella di fornire agli allievi alcune abilità elementari; dovevano anche inculcare un atteggiamento mentale che li disponesse ad assolvere efficacemente i loro compiti nella vita»).

Il merito e la meritocrazia. Prima che diventassero – con il berlusconismo (Maria Stella Gelmini s’inventò addirittura una fondazione dedicata), con il renzismo, con l’infatuazione per i tecnici, con il già supercitato Abravanel che ci ha dedicato un libro cruciale per la scuola italiana – una specie di ideale olimpico, il merito e la meritocrazia erano due concetti apparentemente rotondi e positivi che erano stati raramente sottoposti a un’analisi minuziosa, ma della sua ambivalenza orwelliana ci si poteva già rendere conto.

Nel 2006, ancora non in piena sbornia meritofila, nel suo ultimo articolo prima di morire, lo storico sindacalista della Cgil Bruno Trentin scriveva con grande nettezza:

La meritocrazia come criterio di selezione degli individui al lavoro ritorna alla moda nel linguaggio della sinistra e del centrosinistra, dopo il 1989; ma prima ancora con la scoperta fatta da Claudio Martelli a un Congresso del Psi sulla validità di una società «dei meriti e dei bisogni». In realtà, sin dall’illuminismo, la meritocrazia che presupponeva la legittimazione della decisione discrezionale di un «governante», sia esso un caporeparto, un capo ufficio, un barone universitario o, naturalmente, un politico inserito nella macchina di governo, era stata respinta. Era stata

respinta come una sostituzione della formazione e dell'educazione, che solo possono essere assunte come criterio di riconoscimento dell'attitudine di qualsiasi lavoratore di svolgere la funzione alla quale era candidato. Già Rousseau e, con lui, Condorcet respingevano con rigore qualsiasi criterio, diverso dalla conoscenza e dalla qualificazione specializzata, di valutazione del «valore» della persona e lo riconoscevano come una mera espressione di un potere autoritario e discriminatorio⁵.

Per Young la meritocrazia è sinonimo di un potere arbitrario in un sistema che tende ad autodistruggersi; per Trentin è il dispositivo con il quale si instaura il regno dell'arbitrio e della discriminazione; per Beatrice Bonato, autrice di un lungo recente saggio che analizza l'ideologia politica sottesa in una scuola innamorata di competizione e meritocrazia, è «un progetto in cui l'individuazione del merito di ciascuno è l'altra faccia della selezione negativa di qualcun altro, anzi di molti altri»⁶; per Walter Tocci, tra i critici più radicali delle ultime riforme scolastiche, rappresenta «la gestione del potere fine a se stessa, sempre in cerca di giustificazioni»⁷; sulla rivista online «Roars» – dove si trova un'ampia sezione continuamente aggiornata dedicata alla bibliografia mostruosa che si è creata intorno a questo pseudoconcetto – Andrea Mariuzzo ne definisce perfettamente la strumentalità rispetto alla scuola:

Tirando in ballo la meritocrazia come programma si cerca spesso di ammantare di novità un insieme di meccanismi che in realtà da noi funzionano fin troppo, in breve l'idea di demandare alle scuole il compito quasi esclusivo di verificare formalmente la preparazione degli studenti e di individuare quelli che riescono meglio nelle prove di selezione, in una sorta di scorciatoia che eluda il problema fondamentale, ovvero l'incapacità delle nostre istituzioni scolastiche di offrire a tutti la possibilità di sviluppare le proprie qualità e le proprie attitudini, a tutti i livelli, fino a scaricare sugli studenti che risultano più scadenti la “colpa” di non essere “meritevoli” di sostegno⁸.

La domanda che rimbalza sempre quando si parla di selezione, di meritocrazia è: sí ma poi chi decide il merito? Ma ce n'è un'altra che dovrebbe essere sottesa a tutto questo dibattito sulla valutazione a scuola ed è: «In base a quali criteri si valuta la valutazione?» Con un metodo ormai invalso e pedissequo che porta a ragionare di istruzione a partire dai test di valutazione internazionale si esautora il dibattito da una riflessione critica autonoma. I dati dei test internazionali prescindono dal progetto singolo,

dall'autonomia scolastica, dai contesti sociali, dalle diverse tradizioni culturali.

Meritocrazia e accreditamento nelle classifiche internazionali hanno fatto negli editoriali sui giornali un tutt'uno nei dibattiti sulla scuola, secondo una formula che sembra da criticoni mettere in discussione.

Ma già nel suo libro del 2010, *La scuola è di tutti*, Girolamo De Michele poneva la questione della sudditanza politica del dibattito sulla scuola nei confronti dei test internazionali:

Scopo delle analisi dell'Ocse, si legge nella *homepage* del suo sito, è di fornire ai paesi membri elementi di valutazione e comparazione delle rispettive esperienze, per poter «coordinare le rispettive politiche nazionali e internazionali». Gli scopi di questi comportamenti sono: sostenere una duratura crescita economica; sviluppare l'occupazione; elevare il livello di vita; mantenere la stabilità finanziaria; aiutare gli altri paesi a sviluppare la propria economia; contribuire alla crescita del commercio mondiale.

Come si vede, parole quali «educazione», «istruzione», «cultura» non compaiono tra gli scopi primari dell'Ocse, che se ne occupa sempre in vista della loro utilizzabilità in termini economici⁹.

Nel maggio del 2014 è uscita sul «Guardian» una lettera-appello molto importante, con un titolo esplicito, *I test Ocse-Pisa danneggiano l'istruzione a livello mondiale?*¹⁰, firmato da un nutrito numero di ricercatori di tutto il mondo. La valutazione rischia di diventare, da una misura, il fine della politica scolastica: questa è la preoccupazione principale della lettera.

Quali sono le debolezze di una politica dell'istruzione dipendente dai test Ocse-Pisa?

Eccole elencate: la standardizzazione, la progettazione a breve durata (i test Pisa hanno cicli di applicazione triennali), la sottovalutazione dello sviluppo fisico, morale, civile e artistico, la sopravvalutazione degli aspetti socioeconomici a scapito della formazione democratica, la finalizzazione dell'istruzione a politiche che non sono decise a livello pubblico (sono coinvolti anche soggetti privati nella realizzazione dei test). Insomma c'è tutta una congerie di dubbi che abbiamo provato a sviluppare finora, con un'attenzione al ruolo della scuola e al suo rapporto al benessere sociale che risulta fragorosa nella sua dichiarazione:

Un'organizzazione dello sviluppo economico come l'Ocse è naturalmente portata a favorire il ruolo economico delle scuole pubbliche.

Ma la preparazione di giovani uomini e donne per un'occupazione redditizia non è l'unico, e nemmeno l'obiettivo principale dell'istruzione pubblica, che deve preparare gli studenti per la partecipazione all'autogoverno democratico, all'azione morale e alla vita dello sviluppo personale, della crescita e del benessere¹¹.

E invece, senza che ormai quasi ci si renda conto dello slittamento, la ragione economica è l'unico oriente dell'istruzione. Come chiosa nel suo libro *La scuola, le api e le formiche*, Walter Tocci scrive:

Nel fiorire di iniziative è mancata quella più utile, cioè la valutazione dei risultati delle politiche seguite dai diversi governi. Sarebbe interessante sottoporre alle tecniche della *policy analysis* le riforme epocali di questi anni; anzi, da tale rendiconto avrebbe dovuto prendere le mosse la discussione sulla buona scuola.

Ma è anche un obiettivo molto impegnativo sul piano organizzativo e finanziario. Prima di procedere si dovrebbe *valutare la valutazione*. Occorrerebbe un confronto tra i presunti vantaggi per il sistema e una stima effettiva dei costi che invece vengono sempre sottovalutati. Ci sono poi i costi organizzativi, non si considera mai il tempo che viene sottratto all'attività amministrativa e didattica per riempire moduli, apprendere nuovi metodi e svolgere riunioni. Il sovraccarico simbolico trasforma la valutazione in una variabile indipendente sottratta a qualsiasi analisi di costo-efficacia, mentre bisognerebbe domandarsi in quale misura svolgerla e con quale priorità rispetto alle altre esigenze.

Il sistema finlandese è riconosciuto come uno dei migliori al mondo, si colloca nei livelli alti di Pisa, ma non effettua rilevazioni a tappeto. È un caso apparentemente paradossale, ottiene ottimi risultati nella valutazione senza fare valutazione. I successi derivano da un diverso menu delle politiche: rimozione delle diseguaglianze, *policy analysis* sulle iniziative delle amministrazioni nazionali e locali, selezione e formazione continua degli insegnanti. Si può dire allora che il sistema finlandese non ricorra alla valutazione? No, ne fa di più e meglio perché cura la dimensione informale, cioè rafforza quei caratteri essenziali del sistema che tra le altre cose migliorano anche la capacità di verificare i risultati¹².

La visione della politica dell'istruzione che ha Tocci è una perla rara nel panorama italiano, e tocca davvero il punto della questione: svelando il carattere non neutrale dei sistemi di valutazione, ribadisce invece il primato della politica indipendente da automatismi classificatori, e poi afferma

un'altra verità non perspicua ma centrale.

Gli insegnanti, completamente risucchiati da questo tipo di progettazione tutta improntata alle competenze e alla valutazione, hanno smesso di aggiornarsi, di sperimentare altri metodi, di inventare pedagogia.

1. Si può leggere sul «Guardian» online qui: <http://www.guardian.co.uk/uk/2002/jan/16/highereducation.obituaries>
2. Federica Sgaggio, *Il paese dei buoni e dei cattivi. Perché il giornalismo, invece di informarci, ci dice da che parte stare*, minimum fax, Roma 2011, p. 109.
3. <http://www.guardian.co.uk/politics/2001/jun/29/comment>
4. Michael D. Young, *L'avvento della meritocrazia. 1870-2033*, Edizioni di Comunità, Milano 1962, ristampato nel 2014.
5. Bruno Trentin, *A proposito di merito*, in «l'Unità», 13 giugno 2006.
6. Si tratta di *Sospendere la competizione*, Mimesis, Milano 2015.
7. Walter Tocci, *La scuola, le api e le formiche. Come salvare l'educazione dalle ossessioni normative*, Donzelli, Roma 2015.
8. Qui l'intervento per esteso: <http://www.roars.it/online/meritocrazia-un-concetto-da-valutare-prima-delluso/>
9. G. De Michele, *La scuola è di tutti* cit., p. 55.
10. L'articolo che ha avuto un'ampia eco si può leggere qui: <https://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics>
11. *Ibid.* [trad. mia].
12. W. Tocci, *La scuola, le api e le formiche* cit., pp. 131-32.

Capitolo diciottesimo

A chi serve l'alternanza scuola-lavoro

Come abbiamo visto qualche pagina fa, se noi traduciamo l'idea dell'istruzione in un'accumulazione di capitale umano o in un dispositivo funzionale a uno screening delle competenze, arriviamo probabilmente ad avere a che fare con questo paradosso della *overeducation* – ossia quel fenomeno per cui dei giovani con un'istruzione universitaria magari di qualità riescono a trovare lavoro solo in mansioni poco qualificate – e dall'altra parte se pensiamo con quegli stessi economisti che progettano la scuola in funzione della crescita del benessere economico ci scontreremo con l'altro corno del problema dell'istruzione oggi – ossia con lo *skill mismatch*, lo scollamento tra le esigenze del mercato e la scarsa disponibilità di alcune competenze altamente qualificate. Sono gli effetti collaterali della politica dell'istruzione pensata in modo aziendalista.

Come si curano questi effetti collaterali? Peggiorando la situazione.

Nella legge 107, la cosiddetta Buona scuola, si è data grande importanza alla misura dell'alternanza scuola-lavoro.

Secondo la guida normativa pubblicata dal ministero dell'Istruzione, dell'università e della ricerca, gli studenti dei licei dovranno fare almeno duecento ore nel corso del triennio superiore come attività aggiuntiva, gli studenti dei tecnici e dei professionali almeno quattrocento ore.

Qualunque insegnante, e qualunque studente, sa quanto consistente sia questo monte ore, soprattutto se si tiene conto che negli ultimi anni alcune materie hanno subito dei drastici tagli: per esempio, l'insegnamento di storia e educazione civica nei licei scientifici con la riforma Gelmini è stato ridotto da tre a due ore a settimana.

In cosa consiste quest'alternanza scuola-lavoro? Il ministero non lo specifica molto bene. Si tratta di svolgere delle ore di lavoro in quelle aziende – iscritte alla camera di commercio – che siano disposte ad accogliere questa massa di centinaia di migliaia di studenti. Con quale scopo? Quello di «attuare modalità di apprendimento flessibili ed equivalenti sotto il profilo culturale ed educativo, rispetto agli esiti dei percorsi del secondo ciclo, che

colleghino sistematicamente la formazione in aula con l'esperienza pratica», e di «arricchire la formazione acquisita nei percorsi scolastici e formativi con l'acquisizione di competenze spendibili anche nel mercato del lavoro».

Già questo linguaggio vaghissimo e aziendalista dovrebbe mettere in allerta. E difatti le proposte che arrivano alle scuole sono le più disparate. Meravigliosi progetti lasciati al volontarismo di chi se ne fa carico, ma anche negozi di abbigliamento che cercano commessi per l'estate, agenzie pubblicitarie che vanno a caccia di volantinatori e uomini sandwich, società di marketing che mettono in piedi opinabili concorsi per insegnare agli studenti a fare storytelling, fino anche alle parrocchie dove imparare a fare l'aiutante della perpetua, come è accaduto in Lombardia.

La caratteristica comune di tutti questi progetti, quale ne sia il loro valore formativo – che nessuno (né il ministero né le singole scuole) ovviamente è tenuto a verificare in anticipo –, è che gli studenti impegnati in quest'alternanza andranno a lavorare gratis. E lo faranno per un tempo che magari sarà vagamente divertente, o anche interessante, ma alla maggior parte di loro – soprattutto ai liceali – raramente potrà assicurare quell'«acquisizione di competenze da spendere nel mercato del lavoro». Mentre per le aziende si tratterà di disporre a getto continuo, durante tutto l'anno scolastico, di una manodopera giovane, generalmente motivata, non pagata.

I nuovi esperti di riferimento del ministero dell'Istruzione immaginano un mondo in cui la scuola debba formare, di fatto, al precariato e allo sfruttamento.

Il 22 febbraio 2016 si tenne a Milano un convegno organizzato dalla Regione Lombardia in cui intervenne anche l'allora ministra Stefania Giannini, e dove si decantarono le magnifiche sorti e progressive di questo nuovo istituto dell'alternanza scuola-lavoro. Tra i relatori c'era quella Valentina Aprea che aveva già tracciato sotto l'ultimo governo Berlusconi un disegno di legge con un impianto che poi sarebbe stato recepito in larga misura dalla Buona scuola. E c'era anche Giuseppe Bertagna, professore di pedagogia all'Università di Bergamo, ispiratore di molte delle iniziative governative in materia di scuola. In un'intervista del 2012 delineava la sua idea di alternanza scuola-lavoro:

Dall'ultimo censimento Unioncamere risultano 117 000 posizioni di lavoro disponibili. Ed economisti e sociologi parlano di mezzo milione di posti scoperti per mancanza di qualificazione. Ma è davvero possibile di questi tempi?

Possibilissimo. Le faccio un esempio. Poco tempo fa un ragazzo

camerunense mi ha aiutato a cambiare 50 euro perché mi servivano le monete per il parchimetro. Mi diceva che stava al parcheggio perché non aveva un lavoro. Gli ho detto: te lo trovo io. Avevo sentito di un'azienda che aveva bisogno di un porcaio e ora, infatti, quel ragazzo lavora.

Il punto è quanti ragazzi o quanti dei loro genitori accetterebbero un simile lavoro.

Nessuno lo accetterebbe se si trattasse di attendere ai maiali per tutta la vita. Ma non è un lavoro da disprezzare: si possono apprendere nozioni di biologia, fisiologia. Perché non può far parte di un percorso di studi per diventare veterinario? Si deve accettare l'idea di cambiare lavoro. Eppure è più semplice se il lavoro resta lo stesso per tutta la vita: sindacati, burocrazia e aziende, troppi hanno interesse a mantenere un lavoro "per sempre"¹.

Dietro questa visione si nascondono due bugie. La prima è che i progetti di alternanza scuola-lavoro siano formativi. L'equivoco nasce dalle impressioni che restituiscono docenti e studenti, che magari sono contenti, e soddisfatti di alcuni di questi progetti, anche perché alcuni di questi progetti sono veramente bellissimi; ma cosa ci dice che lavorare gratis anche divertendosi per duecento ore è formativo? In fondo tutto è formativo e nulla lo è.

La seconda bugia è che il progetto pedagogico consista nel fare il porcaio sottopagato per diventare, magicamente, veterinario, invece di prevedere investimenti in ricerca (come accade appunto per esempio nella decantata Germania, dove esiste da anni l'alternanza scuola-lavoro, che coinvolge molto più approfonditamente le università) e in istruzione di alto livello.

I nuovi esperti di questo tipo di politiche dell'istruzione immaginano un mondo in cui, dal momento che serve sempre meno lavoro, la scuola – non solo quella superiore – debba formare non al lavoro qualificato, ma alla flessibilità, all'adattamento. Di fatto: al precariato e allo sfruttamento.

Cos'altro sono duecento o quattrocento ore non pagate? Perché lo stesso studente non potrebbe decidere – se vuole rendersi economicamente più autonomo – di svolgere lo stesso lavoro d'estate ma pagato? Perché lo stesso studente non potrebbe decidere di dedicare lo stesso tempo a formarsi sul molto altro su cui spesso la scuola italiana è carente? Perché lo stesso studente non può immaginare di evitare di usare questo tempo per quella che di fatto è un'ulteriore materia curricolare, e invece studiare meglio le materie che fanno parte del corso di studi che ha scelto?

Se pensiamo alla storia dell'educazione e delle politiche del lavoro in Italia, per esempio a esperienze storiche fondamentali come le 150 ore che

furono inaugurate nel 1973 con l'istituzione del contratto nazionale collettivo, non è difficile ammettere che la *ratio* dell'alternanza scuola-lavoro è davvero l'opposta: non investire nella formazione permanente destinata al mondo del lavoro, ma cercare di trasformare il prima possibile gli studenti in operai disponibili ai cosiddetti *mcjob*, lavori sottopagati e precari, con nessuna possibilità di avanzamento. Considerate da questa prospettiva, sembrano molto meno casuali le dichiarazioni (o gaffe) che il ministro del lavoro Poletti ha inanellato negli ultimi due anni – da «Un mese di vacanza va bene. Ma non c'è obbligo di farne tre. Magari uno potrebbe essere passato a fare formazione... I miei figli d'estate sono sempre andati al magazzino della frutta a spostare le casse. Sono venuti su normali» a «Prendere 110 e lode a 28 anni non serve a un fico, è meglio prendere 97 a 21» a «Nel lavoro si creano più opportunità giocando a calcetto che a spedire curricula».

Il 18 ottobre dello scorso anno il ministero dell'Istruzione aveva presentato il progetto chiamato Campioni per l'alternanza. Si trattava di un protocollo d'intesa con sedici aziende per l'alternanza scuola-lavoro nel triennio delle superiori, ed è il modello con cui il ministero ha deciso di lavorare da qui in avanti.

Nel 2015, primo anno di sperimentazione, per molti dirigenti scolastici era stato complicato trovare le aziende disposte ad accogliere – e formare – centinaia di migliaia di studenti. Eppure, il numero fornito dal ministero sugli studenti partecipanti del 2015-16 è 652 641, e la previsione è di portarlo a 1,1 milioni e 1,5 milioni rispettivamente nel 2016-17 e 2017-18.

Per questo l'accordo Campioni per l'alternanza è stato accolto dal ministero con entusiasmo: le prime sedici aziende coinvolte – Accenture, Bosch, Consiglio nazionale forense, Coop, Dallara, Eni, Fondo ambiente italiano, Fca, General electric, Hpe, Ibm, Intesa Sanpaolo, Loccioni, McDonald's, Poste italiane e Zara – si sono impegnate a prendersi in carico 27 000 studenti all'anno: moltissimi. Accanto a piccole realtà come Loccioni o Dallara, ci sono multinazionali come Fca, Hewlett Packard o McDonald's. Quest'ultima, per esempio, ha dichiarato di poter seguire e formare diecimila studenti all'anno.

Il progetto è un misto di retorica del made in Italy e di un concetto astratto di innovazione didattica. Alla presentazione (in rete si può ancora vedere l'intero video)² l'ex ministra Stefania Giannini ha ribadito quale sia l'ispirazione del progetto – il modello tedesco – e quale sia l'obiettivo: «Una sfida economica, sociale e culturale».

Secondo Giannini il progetto avrebbe permesso di «aggreddire quello che è

il nemico piú temibile dell'Europa di oggi, e della nostra società, cioè la disoccupazione giovanile», ovvero quei «due milioni di giovani che in Italia non studiano e non lavorano e non hanno speranza». Ma il punto centrale è quello che Giannini definisce la sfida culturale:

Si tratta di superare il Novecento, senza perderne la forza, ritornare a una tradizione tutta italiana, tutta europea, che significa collegamento – a partire dalle botteghe rinascimentali – tra la parte teorica, il pensiero critico e la sua possibile applicazione. Quello che i greci chiamavano *techné* e i latini chiamavano *ars*, che è diventato un po' il punto qualificante del prodotto italiano, quando si parla soprattutto di manifattura.

Nelle parole della ministra sembra esserci un po' di confusione riguardo a quale sia il cuore del progetto – un misto di retorica del made in Italy e un concetto un po' astratto come quello di un'innovazione didattica che però non cita mai chiari riferimenti pedagogici. E anche la citazione delle botteghe rinascimentali rispetto ai tirocini degli studenti presso McDonald's o la Coop sembrano comunque stridenti. Quando ho fatto un'inchiesta per «Internazionale»³, ponendo al ministero le stesse questioni, le risposte non sono state molto piú esaurienti.

Quando all'epoca chiesi al ministero delucidazioni sul progetto, mi hanno spiegato così:

I Campioni per l'alternanza sono stati selezionati principalmente in base a tre criteri. Esperienze di alternanza di qualità: hanno offerto percorsi di alternanza variegati (coinvolgono 14 settori di attività) che prevedono sia una parte informativa e di formazione che di svolgimento pratico. Ciascuno studente potrà sviluppare competenze trasversali: lavoro in gruppo, risoluzione di problemi complessi, comunicazione, per fare alcuni esempi. Al contempo ogni studente avrà la possibilità di mettersi alla prova e valutare attitudini e preferenze che potranno tornare utili nell'indirizzare i prossimi passi del proprio percorso di crescita personale e professionale.

Il secondo criterio è il forte impegno verso l'alternanza e gli studenti:

Tutte queste organizzazioni – grandi e medie aziende nazionali e internazionali ma anche organizzazioni non profit e ordini professionali – si sono impegnate a ospitare un numero di studenti significativo.

Infine, il terzo criterio è la novità:

Tutte queste organizzazioni si sono impegnate a definire percorsi di alternanza innovativi nel rispetto dei principi previsti dalla legge Buona scuola.

I percorsi di alternanza delle organizzazioni entrate a far parte del programma sono stati definiti attraverso il confronto tra il ministero e i responsabili dei programmi di formazione e delle risorse umane delle organizzazioni coinvolte, spiega ancora il Miur, e sono «finalizzati a sviluppare competenze trasversali e conoscenze del settore di riferimento». L'impressione, anche da queste vaghe risposte, è che il ministero abbia dato carta bianca alle singole aziende per gestire come vogliono il progetto dell'alternanza, e senza un evidente criterio educativo nel caso di alcuni accordi.

Il punto che Zara ha a cuore è la trasmissione della cultura aziendale della multinazionale. Quando per l'articolo ho chiesto a Zara di specificare quali sono i criteri del loro progetto, mi hanno risposto:

Il programma si articola in attività di formazione e acquisizione di competenze nelle aree della gestione commerciale e della logistica, nell'utilizzo di tecnologie di supporto come per esempio la Radio-frequency identification (Rfid), nell'ecommerce, nel servizio al cliente, visual merchandising e layout di negozio.

Ma accanto alla formazione tecnica, come già ricordato, la trasmissione della cultura aziendale. Alla mia intervista hanno risposto:

Zara intende condividere con gli studenti la propria filosofia e i propri valori di riferimento, passione, impegno costante e attitudine al lavoro, quali importanti asset del percorso educativo. Zara basa la propria politica formativa e di crescita professionale sull'idea che l'apprendimento, oltre che una base teorica, debba fornire una solida esperienza sul campo che generi "saper fare".

L'età media dei dipendenti, anche in posizioni apicali, è under 40 e questo fa sí che ci sia un'estrema facilità di scambio e reciprocità. Quindi un processo di *learning by doing*. Di certo non mancherà un'introduzione alla società e soprattutto all'attenzione che il gruppo Inditex mette sui temi della responsabilità sociale e della sostenibilità.

Negli ultimi anni Zara ha puntato molto sulla credibilità del marchio, e dal loro ufficio stampa mi viene fatto rilevare che sul profilo aziendale di *corporate social responsibility* ci sono diversi documenti che mostrano la forte attenzione alle ditte fornitrici.

Tuttavia, anche recentemente, le denunce di sfruttamento degli operai all'interno dell'azienda sono continuate⁴. Solo due anni fa un'inchiesta indipendente ha messo sotto accusa Inditex, la multinazionale dell'abbigliamento che controlla Zara, addossandole la responsabilità di non fare sufficienti controlli nelle fabbriche produttrici in Brasile. Un noto attivista pachistano, Ehsan Ullah Khan, da anni sostiene che, nonostante gli impegni dichiarati, Zara usa in gran parte lavoro minorile, impiegando ragazzini del Sudest asiatico. E anche in Italia soprattutto i sindacati di base denunciano la mancanza di tutela di alcuni diritti fondamentali – l'indennità di malattia, la maternità – da parte dell'azienda.

Ma al di là dei dubbi sull'etica aziendale di Zara, è comunque interessante domandarsi in cosa consista in concreto il progetto dell'azienda approvato e promosso dal Miur. I 600 studenti presi in carico da Zara per centinaia di ore che cosa faranno in concreto? Saranno nel negozio ad accogliere i clienti? Aiuteranno in magazzino? Osserveranno? Faranno i commessi? Potranno stare alla cassa? Saranno, come di fatto è stato nel 2015 per molte aziende che hanno svolto l'alternanza scuola-lavoro, una non piccola massa di manodopera gratuita? È difficile ottenere risposte chiarificatrici. In molti documenti ufficiali e nelle dichiarazioni delle varie aziende l'aziendale si sposa allo scolastichese: la parola chiave del connubio è *competenze*. Spesso *competenze trasversali*. La didattica per competenze potrebbe essere una cosa seria, ma se fatta declinare dagli uffici marketing delle grandi aziende può trasformarsi nella solita caverna di Alí Babà.

Il comunicato di McDonald's recitava per esempio:

Il progetto si pone l'obiettivo di sviluppare le *soft skill* degli studenti italiani, ovvero quelle competenze di carattere relazionale e di comunicazione interpersonale fondamentali per approcciare al meglio il mondo del lavoro a prescindere dal ruolo ricoperto.

Quando abbiamo chiesto all'azienda di spiegare queste *soft skill* e che valore educativo si ricava dal loro sviluppo, McDonald's attraverso due suoi addetti alla comunicazione mi ha risposto ufficialmente:

Ci sarà una parte teorica che sarà dedicata a spiegare come funziona il ristorante, le norme di sicurezza, le principali norme legate alla ristorazione. Dopodiché ci sarà una parte pratica al ristorante dove i ragazzi non verranno impiegati nelle cucine; l'idea è proprio di basare il progetto sulle *soft skill*, sulla parte di competenze trasversali che possono essere utili indipendentemente da quello che farà il ragazzo nel futuro. Fondamentalmente verranno utilizzati al di qua delle casse, si occuperanno di assistere i clienti in diverse fasi della loro permanenza nel ristorante. Per esempio li aiuteranno a fare l'ordine elettronico attraverso una sorta di grande iPad collocato nel negozio, oppure affiancheranno le hostess che si occupano di gestire le feste di compleanno, e questa potrebbe essere una parte molto adatta per chi fa l'istituto psicopedagogico: far giocare i bambini e assistere i genitori nella loro permanenza nel ristorante. Abbiamo immaginato anche un supporto multilingue, per cui siccome abbiamo in alcune zone grande afflusso di turisti, potrebbe essere utile per chi fa il liceo linguistico.

È una domanda insinuante chiedersi dove sia la finalità educativa di tutto questo? Davvero è pensabile che sia formativo – anzi addirittura un modello da esportare in altre esperienze didattiche – per chi fa l'istituto psicopedagogico far giocare i bambini alle feste di McDonald's e assistere i genitori nel frattempo?

Occorre poi tenere presente che l'impegno almeno virtuale di McDonald's è davvero grosso: trentamila studenti all'anno per tre anni anche divisi per i cinquecento ristoranti presenti sul territorio italiano fanno comunque venti studenti per negozio – non è semplice immaginare come gestirli. E infatti quando chiedo come pensano di usare le 400 ore che sono obbligatorie per l'alternanza scuola-lavoro, prima ci viene risposto in modo vago e poi più realisticamente che il tempo che può spendere un tutor di McDonald's per seguire uno studente in alternanza saranno al massimo quaranta o cinquanta ore. E il resto del tempo? «Be', pensiamo che faranno molte esperienze, in tante aziende diverse. È questo il senso del progetto».

Il che è ovviamente sensato, ma riduce sostanzialmente le dichiarazioni di impegno che si immaginavano. Questioni critiche simili a quelle che abbiamo sollevato per Zara o per McDonald's si possono anche sollevare per le altre aziende coinvolte.

Il ministero sta interpretando di fatto l'alternanza scuola-lavoro come stage. Gli stessi studenti spesso confondono i termini. In generale ci si può chiedere per esempio perché le persone che si occupano di formazione o di

risorse umane, o che coordinano training aziendali, devono essere deputate a fare formazione a ragazzi delle superiori – il ruolo e la competenza di un formatore aziendale non sarà diversa da quella di uno che ha a che fare con ragazzi di sedici anni? Perché gli studenti devono essere edotti a questa o quella «filosofia aziendale» come se fosse un valore aggiunto? Quale monitoraggio il ministero o le scuole hanno sulla scelta dei tutor? Quale tipo di valutazione sarà fatta del progetto?

Ogni azienda a queste domande risponde in modo diverso, diverso è quello che dice il ministero, ancora diverso è quello che abbiamo visto accadere l'anno scorso. Qualcuno ha monitorato, qualcuno ha scritto relazioni, la maggior parte non ha fatto nulla, e ha lasciato gli studenti in balia di se stessi oppure li ha utilizzati come semplici tirocinanti o stagisti. È indicativo che il ministero – a parte i dati numerici – non abbia fornito un'analisi dei punti critici. L'alternanza scuola-lavoro potrebbe essere pensata e realizzata in un altro modo? Sí, ovviamente. E fa specie che il ministero non sembri mettere a frutto le esperienze pedagogiche in tal senso e si basi invece sull'esperienza di training che le aziende propongono.

Si può fare alternanza scuola-lavoro in un modo diverso? Certo. E lo confermano molti progetti che in questi anni hanno cercato, nelle strettoie di un sistema vago e calato dall'alto come quello ministeriale, di immaginarsi come mantenere un impianto disciplinare anche all'interno di un percorso extrascolastico: vedi i progetti fatti con le biblioteche sulla promozione della lettura o quelli di educazione alla cittadinanza che hanno coinvolto le istituzioni. Occorrerebbe un grande censimento di quello che è accaduto e soprattutto occorre progettare attraverso una visione pedagogica.

Quando ho parlato con Simone Giusti – docente e consulente di politiche dell'istruzione, della formazione e dell'orientamento, difensore della didattica per competenze e dell'alternanza scuola-lavoro – ho riconosciuto per esempio un altro modello, completamente rovesciato:

Il lavoro dovrebbe essere pensato come un ambiente di apprendimento. Noi abbiamo una concezione molto fordista della formazione: a scuola si impara, al lavoro si applica. Quando vuoi imparare qualcosa, devi smettere di lavorare, andare a fare un corso, prenderti un titolo e imparare a lavorare con delle conoscenze, abilità e competenze in più. In vari stati del Nord Europa quest'idea è stata superata in nome del fatto che al lavoro si impara e che è compito degli stati venire incontro alle esigenze del lavoratore,

fornendo gli strumenti per capire quello che ha imparato, e facendo magari un esame poi. In Francia, in linea teorica, puoi prenderti un dottorato di ricerca lavorando. Questo ovviamente valorizza il pluralismo dell'apprendimento. L'alternanza scuola-lavoro dovrebbe collocarsi in un contesto di questo tipo, in cui far capire alle persone che anche al lavoro si impara. Il problema è che non si è intervenuti nel mondo del lavoro, e adesso si chiede alla scuola di compensare questa mancanza: ma la concezione che il lavoro possa essere un apprendimento non è nemmeno all'orizzonte di questo governo⁵.

L'esito di tutto questo è che il ministero sta interpretando di fatto l'alternanza scuola-lavoro come stage. Ma questa modalità è la meno interessante e la meno attuabile.

Il secondo segnale negativo del progetto Campioni per l'alternanza è che ancora una volta il ministero passa sopra l'autonomia scolastica. Giusti mi dà ragione e anzi rincara la dose:

Questa è un'altra delle tendenze disastrose riprese dall'ex ministro dell'istruzione Fioroni, spianando poi la strada a Gelmini e Giannini, ricominciando a emanare circolari a getto continuo, e trattando le scuole non come realtà autonome, ma come esecutrici.

Si cerca di validare l'idea che siano i ragazzi stessi a esprimere un'ideologia aziendalista. Quando si legge che i ragazzi vogliono imparare il *problem solving* e le *soft skill*, ci si è già arresi al fatto che le nuove generazioni non potranno modificare in nulla il mondo che si trovano davanti e che il valore più grande che gli si possa trasmettere è l'adattabilità. Fa un po' specie che questo punto di vista non sia solo sostenuto da manager aziendali con qualche abilità retorica ma sia avvalorato da studi che le aziende stesse commissionano alle università – in una specie di circolo vizioso di autoconferma anche del dibattito.

Qualche mese fa sono usciti i risultati della ricerca *Giovani e soft skill tra scuola e lavoro* commissionata da McDonald's all'Osservatorio giovani dell'istituto Toniolo, che ovviamente autoverifica la stessa ipotesi di partenza di McDonald's. Ecco un brano del comunicato aziendale:

Esiste un crescente riconoscimento da parte degli esperti di risorse umane dell'importanza del rafforzamento della formazione dei giovani non solo su conoscenze e competenze tecniche, ma anche rispetto alle *soft skill*. I dati dell'indagine mostrano in modo molto chiaro come questa

consapevolezza sia molto forte anche tra i giovani stessi. Essi assegnano infatti, da un lato, una grande importanza alle competenze trasversali, sia per la crescita personale che per il lavoro, e, d'altro lato, riconoscono una bassa capacità della scuola nel fornirle in modo solido.

Davvero dobbiamo credere a un modello di ricerca per cui gli studenti mettono al primo posto tra i valori formativi l'abilità di comunicazione interpersonale (86,2%), il desiderio di imparare (86,1%), la capacità di *problem solving* (85,6%), la disciplina, la costanza e l'attenzione ai dettagli per il raggiungimento degli obiettivi (85,2%) e il senso di responsabilità (84,9%)? Insomma davvero dobbiamo ritenere che l'obiettivo della formazione sia in sostanza la *customer care*? E che i ragazzi si immaginino già pronti ad accogliere con il sorriso il prossimo cliente appena entrato nel locale?

Ma c'è di più. Accanto a questo confronto acceso di idee sulla scuola è davvero indicativo un altro fenomeno meno censito. Con il declino delle grandi ideologie novecentesche – il Novecento da superare, secondo le parole della ministra – che facevano del lavoro il loro paradigma di riferimento, sta scomparendo del tutto un'alfabetizzazione familiare o informale legata alla cultura del lavoro. Coinvolta obbligatoriamente in percorsi ancora così sgangherati di alternanza, la maggior parte degli studenti liceali non conosce gli elementi essenziali della storia operaia, dei diritti del lavoro e così via. Quanti studenti oggi sanno leggere una busta paga? Quanti conoscono la differenza tra sciopero e serrata? Quanti sanno cos'è l'articolo 18, di che testo fa parte e cosa implica? Chi è incaricato a scuola di trasmettere questo tipo di conoscenze? Per esempio, informare su come le ultime riforme hanno insistito nel ridurre le ore di storia da vari curricula delle superiori, con l'effetto di una cancellazione *de facto* dell'educazione civica?

E ora il risultato potrebbe essere che un ragazzo di diciott'anni impari i valori di Zara o le *soft skill* di McDonald's e non abbia mai sentito parlare di rappresentanza sindacale, non abbia idea di come funziona il jobs act, non sappia dell'esistenza dello Statuto dei lavoratori. Che insomma l'alternanza faccia crescere nei ragazzi solo la coscienza della necessità di adattarsi al mondo del lavoro, eliminando qualunque consapevolezza e spirito critico.

E ancora: ha senso incrementare nella scuola le ore di lavoro gratuito mascherato da alternanza scuola-lavoro, da una parte sottraendo ore alla già sempre più scarsa disponibilità di mercato?

Qualche mese fa mi ritrovo a chiedere informazioni in un'agenzia di viaggio, e il ragazzo che mi ascolta non ha piú di vent'anni. È volenteroso ma impacciato; e il suo ruolo nel negozio non si capisce bene quale sia. Mi viene il dubbio che stia lí attraverso un progetto di alternanza scuola-lavoro. Glielo chiedo, e lui mi conferma: fa il quarto anno dell'alberghiero, da un mese e mezzo sta al desk di quest'agenzia di viaggi tutti i giorni. Invece di prendere una persona da formare e assumere, ho chiesto poi alla responsabile dell'agenzia di viaggio, c'era un ricambio continuo di ragazzi in alternanza che venivano impiegati come normali lavoratori.

E ancora ancora. Se prima abbiamo insistito sui tempi lunghi dell'istruzione, è evidente che solo una politica miope può immaginare di implementare un modello di alternanza scuola-lavoro in un contesto mondiale dove il lavoro diminuisce sempre di piú grazie all'automazione e alla rivoluzione digitale. Davvero, che senso ha formare a diciassette anni un ragazzo per quattrocento ore in un'agenzia di viaggi, quando probabilmente tra un lustro le agenzie di viaggio non esisteranno piú?

Un intervento di Piero Bevilacqua uscito su «Eddyburg» il 9 gennaio 2017 metteva insieme tutti questi aspetti:

Una ricerca del 2013 di due economisti del Mit, E. Brynjolfsson e A. Mac Afee (di cui è uscito per Feltrinelli *La nuova rivoluzione delle macchine*, 2015) ha mostrato come a partire dal 2000 le linee della crescita della produttività e quella dell'occupazione si sono divaricate. Dopo un decennio, questo fenomeno appariva come «il grande paradosso della nostra epoca». È avvenuto il «*Great decoupling*», termine complesso che si riferisce alla crescita esponenziale della produttività e che potremmo tradurre con il «grande disaccoppiamento»: «La produttività è a livelli record, l'innovazione non è mai stata piú veloce, e tuttavia, allo stesso tempo, noi abbiamo la caduta del reddito mediano e abbiamo meno posti di lavoro» (D. Rotman, *How technology is destroying jobs*, «MIT Technology Review», giugno 2013).

Dunque piegare la formazione delle nuove generazioni ai bisogni del lavoro che muta di giorno in giorno è pura insensatezza. Una verità nota agli esperti già dagli anni Sessanta (F. Pollock, *Automazione*, Einaudi 1970) ma prontamente dimenticata dagli attuali novatori. Quel che occorre è, con ogni evidenza, una formazione culturale non piegata ad alcun specialismo, aperta e complessa, una «educazione della mente» che sappia affrontare con strumenti critici un mondo sempre piú velocemente mutevole. Che non è solo il mondo delle imprese e del lavoro⁶.

1. Intervista rilasciata alla rivista «Questione di principi». Si può leggere qui: <https://questionediprincipi.wordpress.com/tag/giuseppe-bertagna/>
2. Qui: <https://www.youtube.com/watch?v=fb4vxAQ4VWs>
3. Christian Raimo, *Con l'alternanza scuola-lavoro l'istruzione s'inchina al modello McDonald's*, in «Internazionale», 16 novembre 2016 (<https://www.internazionale.it/opinione/christian-raimo/2016/11/16/scuola-lavoro-alternanza-mcdonald>).
4. Vedi http://www.eldiario.es/canariasahora/sociedad/esclavitud-infantil-trabajo-Asia-ninos_0_382161784.html;
http://www.repubblica.it/economia/finanza/2015/09/02/news/zara_prova_a_uscire_dalla_lista_degli_sfruttatori_del_lavoro_disumano-122064928/
5. Mia intervista citata del novembre 2016 su «Internazionale»..
6. *Contro l'alternanza scuola-lavoro*: l'intervento si può leggere per intero qui: <http://www.eddyburg.it/2017/01/contro-lalternanza-scuola-lavoro.html>

Capitolo diciannovesimo La gioventú assurda

«Mi chiedo se non abbiamo sbagliato quando, per cercare di far capire quanto fosse necessario investire nella scuola, abbiamo cercato di mostrare che un buon sistema formativo produce un ritorno economico». Queste parole del pedagogista Piero Lucisano¹ sono il cuore del dibattito sulla scuola oggi. I pedagogisti, i pedagogisti progressisti, hanno in parte abdicato al loro ruolo di vera messa in crisi del sistema educativo: hanno preferito dialogare con gli economisti piuttosto che con i critici della società. Hanno perso piú tempo a elaborare compromessi sempre deludenti con chi proponeva nuove riforme senza ispirazione piuttosto che ingaggiare una lotta dura contro questa involuzione.

Se oggi vogliamo veramente volgere lo sguardo altrove dobbiamo andare nella direzione di chi ha portato un attacco alla stessa istituzione scolastica: partire da quell'accezione di crisi, e non dalla triste routine dei tagli dissennati.

Non è un caso che Lucisano citi *Descolarizzare la società* (1971) di Ivan Illich e addirittura *Chiudiamo le scuole* (1914) di Giovanni Papini. Le loro posizioni – libertarie, anarchiche, ma chiaramente strumentalizzabili da destra da parte di chi oggi per esempio tifa per l'*homeschooling* o cose del genere – hanno il sicuro valore di aver intuito i limiti della scolarizzazione di massa legata *soltanto* all'aumento del benessere socioeconomico. Cosa si fa quando abbiamo un eccesso di educazione e una scarsità di lavoro? Che succede quando quell'equazione che legava istruzione e aumento della ricchezza di un paese non funziona piú?

Raffaele Alberto Ventura in *Teoria della classe disagiata* mette questo interrogativo alla base di ogni analisi delle società sviluppate oggi:

In generale la teoria del rapporto necessario e meccanico tra educazione e crescita è stata sottoposta a varie critiche e, in tempi recenti, abilmente confutata dall'economista inglese Alison Wolf in *Does Education matters? Myths about Education and Economic Growth*. Tralasciando ogni

precauzione di sorta, il Centro Studi di Confindustria ha presentato nel 2014 uno studio le cui conclusioni, riassunte sul «Sole 24 Ore» del 29 marzo 2014, apparivano semplicemente fantascientifiche:

Un aumento del Pil fino al 15% in piú in termini reali in 10 anni. Tradotto in cifre 234 miliardi, con un guadagno di 3900 euro per abitante. Uno scenario che potrebbe diventare realtà se il grado di istruzione italiano salisse al livello dei paesi piú avanzati.

Nello stesso modo, un economista boemo nell'Ottocento avrebbe potuto formulare una legge universale, anzi un rigoroso modello matematico, che collega la produzione di manufatti di cristallo alla ricchezza di una nazione: salvo essere confutato due secoli dopo da una crisi del mercato del vetro. Dio non voglia che in Boemia esista una setta di «cristalliani» fedeli all'insegnamento di quell'economista, i quali come dei disperati continuino a fabbricare vasi brocche e bicchieri nel cieco convincimento che a furia di produrre merci invendibili si riesca alla fine a riavviare il meccanismo!².

Ventura utilizza Illich e Robert Boudon, *L'inégalité des chances*, per mostrare come le disuguaglianze siano connaturate a un'istruzione figlia di un'ideologia anche progressista – keynesiana in senso lato – che ha trovato nella ragione economica l'unico suo criterio di autovalutazione.

L'unica possibilità allora di rinnovare il dibattito sulla scuola e cercare di capire come contrastare le disuguaglianze sarà allargarlo a un dibattito politico che non dia per scontato un modello di sviluppo sociale.

Essere socializzati *a che cosa*? A quale società dominante e cultura disponibile? Questa organizzazione armoniosa a cui i giovani non sono adeguatamente socializzati non è forse contro la natura umana, e non è *perciò* che è difficile crescere? Se è così, allora il distacco di questi giovani dalla società è profondo, e non si potrà a lungo andare porvi rimedio con tecniche migliori di socializzazione. Dovrà, invece, cambiare qualcosa nella nostra società e nella sua cultura, perché rispondano ai bisogni e alle capacità della natura umana, se vogliamo che i giovani possano crescere.

Così scrive Paul Goodman nel 1956 in *La gioventú assurda*³. Se c'è un testo che mi viene da consigliare alla fine di questo libretto è proprio *La gioventú assurda*: la dissidenza di Goodman oggi ci è indispensabile nel dibattito pedagogico. Non possiamo ragionare di scuola, delle disuguaglianze senza mettere in discussione l'intera struttura sociale.

Il problema del lavoro per questi adolescenti non potrebbe essere sanato che attraverso una rivoluzione sociale. Non deve stupire quindi che le personalità meglio intenzionate ignorino la questione⁴.

Lo scrittore Vittorio Giacomini (autore di *Fuori dal sistema*)⁵ e il sociologo Stefano Laffi (autore di *La congiura contro i giovani*)⁶ e insieme a loro tutto il gruppo che ha ruotato intorno a Goffredo Fofi, alla rivista «Lo Straniero» e adesso intorno alla rivista «Gli asini», hanno avuto il merito di indicare una prospettiva sulla scuola che non sia, nel migliore dei casi, un aggiustamento delle storture prodotte dalle disastrose riforme da Gelmini a Buona scuola.

La scuola può davvero essere la porta per tutto ciò che noi ancora non sappiamo immaginare, del mondo intorno a noi e del mondo che noi siamo. Pensare che questi due universi siano immutabili è la cattiva novella che ci viene ripetuta e che dobbiamo confutare ogni volta che possiamo.

La disuguaglianza più feroce, l'abbiamo visto, non è l'errore di sistema, ma è quella che scaturisce da un esito previsto di un sistema creatore di disuguaglianze.

Non c'è possibile riparazione senza una vera messa in crisi di quel sistema.

In sostanza il sistema di opportunità attuale non dà nessuna possibilità ai giovani di realizzare quello che chiedono di più, cioè trasformare la realtà in cui sono, e lascia in loro un gran senso di vuoto, di inutilità personale, perché i giovani non sono previsti. L'assurdo attuale è questo grande esilio dei giovani ai quali non viene offerta l'opportunità di agire come cittadini. Queste generazioni non hanno perso la fiducia rispetto alle proprie capacità e all'importanza di agire una trasformazione. Inoltre sono molto critici rispetto al modello di sviluppo attuale al rapporto fra istituzioni e democrazia. Purtroppo questo non basta a renderli automaticamente forza di cambiamento, perché pagano il fatto di non aver mai frequentato una "palestra" di cittadinanza, di aver poca esperienza di leadership o di partecipazione democratica perché costretti agli unici ruoli sociali per loro previsti, quelli di utenti o di consumatori⁷.

È così. Ogni volta che negli ultimi anni mi sono trovato a parlare di scuola in dibattiti pubblici con altri docenti o con genitori o con studenti o con semplici persone che avevano a cuore la riflessione sulla scuola, mi sono reso conto di come la vulgata produttivista non avesse soltanto contagiato il tessuto connettivo del sistema di leggi, dichiarazioni, iniziative che abbiamo subito in questi anni, ma che fosse ormai inconsapevolmente introiettata

persino da molti ragazzi.

Quello spirito critico che oggi viene evocato come una specie di spirito santo che dovrebbe consolare in una specie di Pentecoste la nostra scuola ormai derelitta per la generazione cresciuta ancora nel Novecento era quasi un imperativo superegoico: non si capiva benissimo cosa dovesse essere ma si capiva che era importante.

L'altro imperativo che ha accompagnato la mia crescita era quello attribuito, a seconda della tradizione, a Socrate o a Talete: *Conosci te stesso*. Avevo quattordici anni nel 1989, quando stava per cadere il Muro, e quando gente come Gianni Vattimo o Hans Georg Gadamer aveva gioco facile nel riassumere il Novecento come il «secolo ermeneutico»: un secolo dell'interpretazione, segnato fin dalla nascita da quei «maestri del sospetto» (Nietzsche, Freud, Marx) che sembrava avessero fornito, per chi voleva, un insuperabile modello *critico* di conoscenza del mondo.

C'era un filo rosso che collegava la storia: conoscere voleva dire storcere il naso, non accontentarsi, mettere e mettersi in discussione. La parola crisi non aveva il significato di disastro ma di passaggio cruciale. Dall'Atene del quinto secolo avanti Cristo, dal *conosci te stesso*, quest'approccio non era molto cambiato. Se oggi, in questo paesaggio pervasivo della crisi, devo pensare a qual è l'imperativo con cui crescono i ragazzi con cui ho a che fare, me ne viene in mente uno che ha una forza, potrei dire una violenta perentorietà, che per me allora quattordicenne sarebbe stata inimmaginabile. *Sii te stesso*: è questa un'intimazione che ci viene ripetuta ogni istante.

L'idea che la nostra vita sia una ricerca continua e mai risolta, che la nostra personalità sia non solo mutevole ma mai in definitiva conoscibile, l'idea che quello che siamo ci rimanga sempre in parte oscuro perché dipende così poco da noi, tutto questo diventa un ostacolo di fronte al Diktat della società a cui apparteniamo: occorre essere sicuri di sé, certi del proprio futuro, performativi, immediati nell'esprimere la propria opinione, spontanei, diretti, senza filtri. Bisogna essere sempre pronti a fare un *acting out* di quello che si prova. Esprimiti. *Scrivi prima degli altri che «ti piace»* è quello a cui invita Facebook quando mette un'iconcina a fine pagina di un articolo, spronando verso un'assurda gara ansiogena a dover comunicare subito, *senza doverci pensare neanche un secondo*, l'effetto della realtà sui nostri sensi, e insieme la nostra idea di mondo.

Se questo è il contesto, mi rendo conto che andare a scuola, entrare in una classe ogni giorno, da insegnante o da studente, ha in sé un che di

rivoluzionario, e lo è proprio a partire dal suo statuto ineliminabile, ossia dal fatto che la scuola è autocritica, è un'eterna messa in discussione di sé.

Pensiamoci, mentre lo scopo di tutte le relazioni è quello di continuare, di evolversi, di trovare il modo di durare il più possibile, quello tra un insegnante e i suoi studenti è l'opposto: il suo scopo è la fine, il suo annullamento, è arrivare a quel momento in cui lo studente possa fare a meno dell'insegnante, se ne liberi per sempre e possa andare avanti da solo.

1. Contenute nell'ultimo intervento nel volume collettaneo G. Benvenuto (a cura di), *La scuola diseguale* cit., intitolato *Invece di valutare si studiasse?*, pp. 487-96.
2. Raffaele Alberto Ventura, *Teoria della classe disagiata*, minimum fax, di prossima uscita: ho avuto la possibilità di visionare le bozze.
3. Paul Goodman, *La gioventú assurda. Problemi dei giovani nel sistema organizzato*, Einaudi, Torino 1971, p. 22.
4. *Ibid.*, p. 46.
5. Vittorio Giacomini, *Fuori dal sistema. Le parole della protesta*, minimum fax, Roma 2004.
6. Stefano Laffi, *La congiura contro i giovani. Crisi degli adulti e riscatto delle nuove generazioni*, Feltrinelli, Milano 2014.
7. Intervista di Karl-Ludwig Schibel a Stefano Laffi fatta in occasione dei colloqui di Dobbiaco, svoltisi nel 2014. Qui si può leggere l'intera intervista: <https://toblachconference.wordpress.com/2014/07/28/326/>

Il libro

SPESSO SI DICE CHE LA SCUOLA DEVE SERVIRE PER IMMETTERE I RAGAZZI nella società. Non è così: serve invece a immaginare una società che ancora non conosciamo. Spesso si dice che i ragazzi devono imparare a essere se stessi; devono invece imparare a diventare se stessi. Non bisogna isolare ciò che avviene in classe da ciò che avviene fuori, o peggio, rendere funzionale il lavoro in classe alle ideologie del mondo non scolastico. Quattro sono i fuochi centrali del discorso sull'educazione oggi: valutazione, qualità della formazione, rapporto tra mondo della scuola e del lavoro e infine uguaglianza. Temi legati da una visione politica nel senso pieno del termine: non si può parlare di scuola senza pensare alla cittadinanza del futuro. Occorre recuperare la centralità della scuola: di fronte alla crisi delle altre agenzie educative è rimasta il luogo dove esercitare l'uguaglianza. Uguaglianza che è il baluardo capace di resistere alle ideologie individualiste e all'elogio della competizione.

L'autore

CHRISTIAN RAIMO (1975) è nato a Roma, dove vive e insegna. Ha pubblicato per minimum fax le raccolte di racconti *Latte* (2001), *Dov'eri tu quando le stelle del mattino gioivano in coro?* (2004) e *Le persone, soltanto le persone* (2014). Insieme a Francesco Pacifico, Nicola Lagioia e Francesco Longo – sotto lo pseudonimo collettivo di Babette Factory – ha pubblicato il romanzo *2005 dopo Cristo* (Einaudi Stile libero 2005). Ha anche scritto il libro per bambini *La solita storia di animali?* (Mup, 2006) illustrato dal collettivo Serpe in seno. È un redattore di «minima et moralia» e «Internazionale». Nel 2012 ha pubblicato per Einaudi *Il peso della grazia* (Supercoralli) e nel 2015 *Tranquillo prof, la richiamo io* (L'Arcipelago). È fra gli autori di *Figuracce* (Einaudi Stile libero 2014).

Dello stesso autore

*Il peso della grazia
Tranquillo prof, la richiamo io*

© 2017 Giulio Einaudi editore s.p.a., Torino

Progetto grafico di collana: Marco Pennisi&C.

Questo ebook contiene materiale protetto da copyright e non può essere copiato, riprodotto, trasferito, distribuito, noleggiato, licenziato o trasmesso in pubblico, o utilizzato in alcun altro modo ad eccezione di quanto è stato specificamente autorizzato dall'editore, ai termini e alle condizioni alle quali è stato acquistato o da quanto esplicitamente previsto dalla legge applicabile. Qualsiasi distribuzione o fruizione non autorizzata di questo testo così come l'alterazione delle informazioni elettroniche sul regime dei diritti costituisce una violazione dei diritti dell'editore e dell'autore e sarà sanzionata civilmente e penalmente secondo quanto previsto dalla Legge 633/1941 e successive modifiche.

Questo ebook non potrà in alcun modo essere oggetto di scambio, commercio, prestito, rivendita, acquisto rateale o altrimenti diffuso senza il preventivo consenso scritto dell'editore. In caso di consenso, tale ebook non potrà avere alcuna forma diversa da quella in cui l'opera è stata pubblicata e le condizioni incluse alla presente dovranno essere imposte anche al fruitore successivo.

www.einaudi.it

Ebook ISBN 9788858426555

Indice

Copertina	2
Frontespizio	3
Tutti i banchi sono uguali	5
I. Il bisogno di un discorso serio sulla scuola	6
II. A cosa serve un insegnante?	9
III. La retorica del tempo che fu, ovvero tutti contro don Milani	12
IV. In che modo è classista la scuola italiana? Un po' di dati per farsi un'idea	19
V. Quali sono le ragioni per cui in Italia esistono queste disuguaglianze nella scuola?	28
VI. Come si manifestano le disuguaglianze?	31
VII. Creare competizione tra gli insegnanti insinua la competizione anche tra gli studenti	43
VIII. La riproduzione delle disuguaglianze	48
IX. La cruciale scelta della scuola superiore	53
X. Tantissimi compiti a casa	60
XI. Il potere del voto	66
XII. La benedetta valutazione	71
XIII. All'origine delle attuali teorie della valutazione	75
XIV. Come è cambiata la scuola dopo l'invenzione del concetto di "capitale umano"	81
XV. Tutto quell'insieme di cose chiamato competenze	89
XVI. La scuola riguarda i tempi lunghi e non il presente	94
XVII. La fuffa della meritocrazia	99
XVIII. A chi serve l'alternanza scuola-lavoro	106
XIX. La gioventú assurda	119
Il libro	124

L'autore	125
Dello stesso autore	126
Copyright	127