

## Ri-formare o ri-creare? La missione impossibile della scuola italiana

Luisa Ribolzi, Università di Genova

*Intervento al convegno AIS "Anni in salita" - Roma 11-13 novembre 2004*

### **Sintesi**

In order to justify the present, you have to denigrate the past (HARGREAVES A., *Teaching in the Knowledge Society*. Open University Press., Buckingham 2003)

Nell'affrontare il tema delle (mancate) riforme della scuola italiana negli ultimi anni, è possibile ricostruire le motivazioni contingenti per cui siamo di fronte, a tutti gli effetti, ad un processo bloccato. Più difficile risulta formulare un'ipotesi teorica in base a cui spiegare i fenomeni in atto. Nella mia relazione, suggerisco che uno dei motivi del fallimento è l'incapacità ad affrontare il problema delle riforme pragmaticamente, in risposta a sfide contingenti, e non in un'ottica delle "grandi narrazioni", per cui il cambiamento educativo è considerato un fatto traumatico ed epocale che deve avvenire di tanto in tanto, e sovverte le cose in una specie di palingenesi che redime le "colpe" dei precedenti sistemi. Tra gli elementi che caratterizzano l'ambiente in cui le riforme accadono, si può ricordare l'incapacità delle politiche educative a districarsi fra le contrastanti richieste di efficacia, equità e responsabilità, proponendo quindi soluzioni parziali che oscillano fra un eccesso di rigidità e un certo livello di evanescenza. E' anche evidente che nei diversi tentativi di riforma manca, o è troppo debole, una visione complessiva del punto di arrivo, accompagnata da una lucida strategia di controllo del cambiamento. La mia ipotesi è che occorre invece partire da una consapevolezza del ruolo che oggi ha la formazione nella società, e dalle sue mutate caratteristiche, per proporre un cambiamento che cresce su se stesso e consente alla società civile di trovare nel sistema formativo una risposta ai suoi bisogni.

### **Premessa**

Schools (teachers and parents) are not *failing*. The system is *obsolete*. *Reforming* our present system isn't the solution. We need to *reinvent* it! (T.WAGNER, *Reinventing America's schools*, Routledge Falmer, New York, 2001)

E' ormai divenuto un luogo comune quello di sostenere che la crisi della scuola dipende principalmente dalla sua incapacità di tenere dietro al cambiamento, elaborando modelli di trasmissione del sapere in grado di rendere ragione di ciò che accade e di controllare la complessità dell'ambiente: ma nel parlare di quel che è accaduto nelle politiche educative che, a partire dal 1997, hanno cercato di modificare la scuola italiana, non si può fare a meno di partire da qui, dalla diminuita o perduta capacità dei sistemi formativi, quantomeno di quelli formali, di reggere la sfida della trasformazione culturale. L'accelerazione degli avvenimenti negli

ultimi tre anni porta addirittura a pensare che quella "Apocalisse dolce" di cui parla Mc Murry<sup>1</sup>, ipotizzando che i limiti dello sviluppo sociale siano stati raggiunti, e che sarà possibile solo estendere i limiti dello sviluppo scientifico, si stia trasformando in una Apocalisse vera e propria, in cui forse spetta all'educazione il compito di tenere viva la speranza in una società "demoralizzata", in cui l'etica della fede sembra scomparsa o sostituita dall'etica di una generica responsabilità.

## 1. Ridare significato

Dal punto di vista del sociologo, però, prima ancora che in termini di efficacia o efficienza, la politica delle riforme va letta per cogliere qual è l'immagine della formazione su cui si basa. Una generazione confusa e sconfortata di giovani si pone, come si è sempre posta, il problema della costruzione del significato della vita e del futuro, compito che si presenta comunque come arduo, ma che lo è ancora di più in presenza di un sistema formativo che opera senza "avere Dio dietro le spalle", e valorizza (o si limita agli) aspetti specialistici, in sintonia con un mondo che mostra sintomi di una *disintegrazione crescente*. Ma è ancora possibile pensare alle *tre forme del reale*, per usare la terminologia di Bell (l'economia, la politica e la cultura) come parte di un sapere in qualche modo unitario, o è inevitabile pensarle come separate? Si può immaginare una proposta educativa che le attraversi tutte, e aiuti i giovani (e gli adulti) a costruire percorsi di vita dotati di significato, e non solo ad inserirsi come cittadini/produttori in un contesto in qualche modo alieno, in cui - per usare il titolo del libro di Philip Dick "gli androidi sognano pecore meccaniche"?

Se accettiamo l'idea, specificamente sociologica, che l'educazione non è "sopra" le cose, ma "dentro" le cose, non possiamo non rilevare che, in un mondo frammentato, essa non riesce a rendere pienamente ragione di ciò che accade, ma può solo cercare di destreggiarsi fra i paradossi dell'oggi, individuando e dirimendo i termini che ogni volta entrano in conflitto. E, del resto, la diversificazione è divenuta la caratteristica principale del sistema formativo stesso, che si articola in una pluralità di tempi e di luoghi, a partire da quella caduta del policentrismo e della massima continuità iniziale che trent'anni fa Cesareo e il gruppo dei suoi collaboratori individuavano come segno specifico del futuro della formazione<sup>2</sup>.

La scuola, però, anche se viene spesso accusata di autoreferenzialità, agisce sempre in base ad un riferimento esterno, e nel corso degli ultimi trent'anni vediamo susseguirsi nei progetti di riforma proposti nei paesi

---

<sup>1</sup> McMURRY A., *The slow Apocalypse: a gradualistic theory of the world's demise*, in "Postmodern Culture", vol.6, n.3 1996

<sup>2</sup> CESAREO V. (a cura di) *la scuola tra crisi e utopia*, La Scuola, Brescia 1974

occidentali una serie di "miti educativi"<sup>3</sup> che si sono infranti sul mutare delle contingenze esterne. Le "parole d'ordine" che, secondo uno schema riduttivo, ma di qualche utilità, hanno caratterizzato almeno quattro fasi di politica educativa, incidendo sulla forma della scuola, sono presentate alla tab.1.

**Tab.1 - Miti educativi e forme della scuola**

Periodo	Anni 70	80	90	2000
Mito educativo	selezione	uguaglianza	competizione	rete
Scuola "modale"	Di élite	comprensiva	manageriale	Distribuita

Fonte: rielaborazione da Mac BEATH J., SCHRATZ M., MEURET D., JACOBSEN L., *Self evaluation in European school*, Routledge Falmer, London 2003

I modelli, però, non si sostituiscono in modo rigido, ma in parte sono compresenti, ed entrano in conflitto, fenomeno che mi pare caratterizzare in modo particolarmente virulento la situazione italiana: ad esempio, le politiche educative guidate dal mito dell'efficienza - con una base economica - si affiancano, o sopraffanno, quelle guidate dal mito dell'equità, basate sulla cultura, che vengono a loro volta rimesse in questione dalle proposte che nascono dall'affermarsi del desiderio dell'autorealizzazione, supportato dal mito tipicamente post moderno dell'affermazione incondizionata dell'io<sup>4</sup> (che, per la verità, sono ancora minoritarie, almeno in termini di progetti pedagogici).

Nella triangolazione fra efficienza, equità e narcisismo, in mancanza di un punto di riferimento condiviso, diviene sempre più difficile prendere decisioni equidistanti, e sviluppare quello che Hartley chiama "l'individuo come attore democratico"<sup>5</sup>. Sono possibili due soluzioni facili: quella compromissoria, in cui si cerca di non scontentare nessuno, e quella manipolatoria, in cui la neutralità apparente nasconde l'affermazione di rapporti di potere. E' possibile anche una soluzione difficile, che è quella di

---

<sup>3</sup> Sul concetto di "mito" in educazione e sulle sue conseguenze esiste una vasta letteratura: mi limito a ricordare il testo fondamentale di Combs (COMBS A. *Myths in education. Beliefs that hinder progress and their alternatives*, Allyn and Bacon, Boston 1979) e, più recentemente, il contributo di Postman (POSTMAN N., *the end of education: redefining the value of school*, A.Knopf, New York 1995)

<sup>4</sup> Il rinvio è a LASCH C., *La cultura del narcisismo. L'individuo in fuga dal sociale in un'età di disillusioni collettive*, 1980, trad.it. Bompiani, Milano, 1988, anche se non si può omettere la citazione di FREUD S., *Introduzione al narcisismo (1914)*, trad. it. Boringhieri, Torino, 1976, p. 15.

<sup>5</sup> HARTLEY D., *Re-schooling society*, Falmer Press, London 1997, p.4

rischiare la ri - costruzione di un centro in grado di attribuire significato al tempo passato a scuola, oggi vissuto come poco interessante, inutile o perfino doloroso. In un recente convegno, il Ministro norvegese dell'istruzione raccontava di aver percepito con assoluta immediatezza la necessità di modificare la scuola la mattina in cui, incontrando il bambino dei vicini che usciva saltellando tutto contento da casa, si sentì dire "Sai, oggi non vado a scuola, vado dal dentista!".

## 2. Ridare sostanza

Il legislatore che si accinge a mettere mano ad una riforma del sistema formativo in termini di contenuti e di metodi deve tenere conto di un fatto relativamente nuovo: se un tempo le aree su cui insistevano i diversi tipi di saperi erano relativamente indipendenti, oggi si afferma una convergenza delle competenze richieste per il lavoro, la cittadinanza, la formazione permanente (comunicare, analizzare, risolvere problemi, lavorare in gruppo...): di queste competenze, inoltre, non si richiede solo una vaga conoscenza, ma un'effettiva padronanza. Serve più formazione, e una formazione più efficace, in un momento in cui gli studenti sono sempre meno motivati ad apprendere in modo tradizionale, per una serie di motivi: la caduta dell'autorità, l'impazienza e l'incapacità a differire le soddisfazioni sotto la spinta della corsa al successo immediato, e spesso non dipendente dai meriti, che vedono negli adulti, l'isolamento dagli adulti e anche fra di loro. L'identità giovanile è sempre di più un'identità senza dimora: l'intuizione di Berger e Kellner non solo si dimostra valida, ma si sviluppa nelle forme del "neomadismo"<sup>6</sup>.

E' ben difficile rispondere con una formazione adeguata a questa trasformazione del mondo giovanile, anche perché pochi si chiedono - o chiedono agli studenti - quale *esperienza* abbiano della scuola. Più che ridare forma alla scuola, allora, è necessario ridarle sostanza, non riformare ma ri-creare, pensando il cambiamento in modo sistematico e strategico, senza dimenticare mai che le strategie reattive sono fallimentari, così come lo sono le strategie con troppi obiettivi. Purtroppo, nel quadro iper ideologizzato della scuola italiana, la maggior parte delle proposte di riforma hanno queste caratteristiche, invece di essere caratterizzate, come suggerisce Tony Wagner, dalle 3R: *rigor, relevance,*

---

<sup>6</sup> Alcuni sociologi hanno sviluppato interessanti confronti fra l'idea del viaggio romantico di edificazione personale, del tipo *grand tour*, del viaggio di fuga verso il diverso e l'ignoto, alla Chatwin, del viaggio come interstizio (GASPARINI G, *Sociologia degli interstizi*, Bruno Mondadori, Milano 1998 ), e l'idea tradizionale del pellegrinaggio, in cui l'andare aveva un senso solo perché ne era chiara la meta (il tema è stato affrontato in Italia da Cipriani e dai suoi collaboratori). Del resto si pensi alla radice etimologica del termine *curriculum*, che indica letteralmente la traccia, il sentiero che deve essere percorso.

*relationship*, parole, e concetti, che conservano anche in italiano lo stesso significato e le stesse iniziali: rigore, rilevanza, relazionalità. Il *rigore*, oggi, non riguarda tanto l'ampiezza delle conoscenze, quanto la padronanza delle competenze fondamentali; la *rilevanza* concerne la capacità del curricolo di essere collegato alla realtà, sia quella globale che quella specifica di ogni ragazzo, e infine la *capacità di entrare in relazione* riguarda la necessità di costruire relazioni basate sulla stima e su di un comune desiderio di apprendere, che oggi non è normalmente diffuso nelle scuole, ma va costruito insieme.

Io aggiungerei una quarta R, *responsabilità*, dal momento che il segno della nuova scuola è quello dell'autonomia, a cui non può non corrispondere un sistema integrato di controllo, in un movimento a bilancia in cui se diminuisce il potere centrale, deve aumentare l'affidabilità delle scuole. Un esito non secondario di questo processo è il crollo dei livelli intermedi, con la polarizzazione fra scuola indipendenti e livello centrale: ci si chiede allora se la recente attribuzione alle regioni del governo dell'istruzione non sia in controtendenza, e non si configuri quindi come una "contro - riforma" che sposta il livello del controllo (da centrale a regionale), ma lascia immutato il ruolo subordinato dei soggetti sociali. Nel movimento a bilancia in cui da un lato cresce l'affidabilità, e dall'altro cala il potere, nessuno intende rinunciare al potere.

### 3. "Pensare" operativamente le riforme

Pensare le riforme in modo sistemico e strategico vuol dire anche saper operare delle scelte all'interno di un quadro teorico di riferimento, che per essere rigoroso non è necessariamente rigido, ma è anzi adattabile alle esigenze poste dalle circostanze. Gli studiosi di organizzazione direbbero che non è possibile effettuare nessuna riforma se gli attori politici non tengono presente la differenza fra quel che le persone dovrebbero fare in teoria (*canonical practices*) e quel che effettivamente fanno (*theories in use, o non canonical practices*)<sup>7</sup>. Le teorie che fanno riferimento alle pratiche canoniche, ampiamente sottese a tutte le riforme presentate nell'arco di dieci anni, sono inadeguate a guidare il cambiamento educativo, in quanto sono astratte dalla pratica quotidiana e non tengono conto delle "sfide" contenute nella situazione. Per dire la verità, in alcuni casi, le teorie sottese ai piani di riforma, più che essere inadeguate, non sono affatto.

L'asse che conduce dalla stabilità al cambiamento si incrocia con quello che muove dalle idee per arrivare alla trasformazione del sistema (grafico

---

<sup>7</sup> ARGYRIS C., SCHON D.A. *Theory in practice. Increasing professional effectiveness*, Jossey Bass, San Francisco 1974,

1): sul versante delle idee, in una situazione stabile le idee sono permeabili, mentre in fase di cambiamento devono puntare sulla capacità di apprendere. Sul versante del sistema, il requisito principale della scuola stabile è l'affidabilità, mentre quello della scuola che cambia è la capacità di reagire velocemente agli stimoli esterni. E' interessante, a mio parere, il fatto che questo schema si può leggere anche in direzione opposta (non più nel passaggio dalla stabilità al cambiamento, ma considerando la stabilizzazione del cambiamento stesso): in questo caso avremmo delle *theories in practice* che, apprendendo, divengono permeabili alle sollecitazioni dell'esterno, e un sistema che, dopo essersi trasformato, diviene affidabile.

**Grafico 1 . Le variabili delle strategie di cambiamento**

	<b>cambiamento</b>		
<b>idee</b>	Capacità di apprendere	Velocità di reazione agli stimoli esterni	<b>sistema</b>
	Disponibilità al dialogo	Affidabilità	
	<b>Stabilità</b>		

In questo percorso di cambiamento, si è sottolineata più volte l'importanza della cosiddetta *governance*<sup>8</sup>, il governo del sistema e delle sue singole parti: ma a mio avviso le capacità di management del cambiamento - inteso come capacità di combinare le risorse per ottenere dei risultati - pur essendo state introdotte nella scuola italiana in tempi molto recenti, in pratica con il passaggio dei direttori e presidi al ruolo dirigente, sono già insufficienti, dal momento che il manager opera all'interno di un paradigma consolidato, mentre in questo momento serve la capacità di creare un nuovo paradigma, che è tipica non del manager, ma del leader.

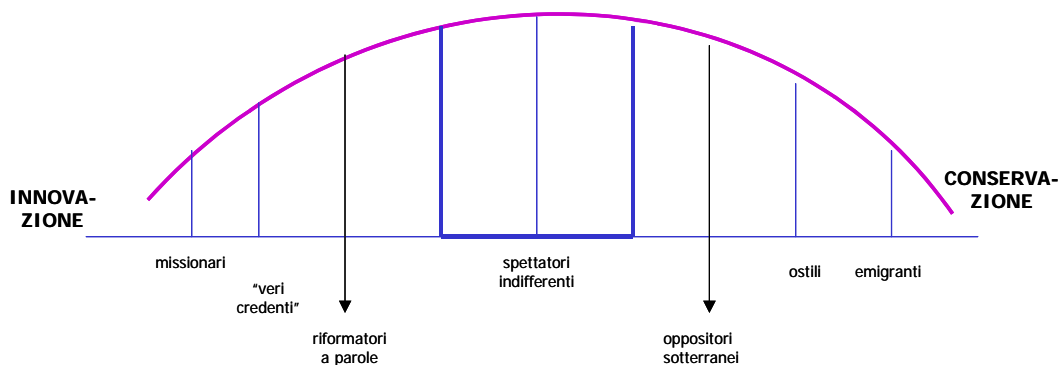
#### **4. Costruire i soggetti sociali**

Un nuovo paradigma, però (ammesso che le varie riforme proposte nel contesto italiano siano da considerare effettivamente innovative) non dipende solo dalle capacità di leadership, ma dalla velocità con cui gli

<sup>8</sup> Si veda ad esempio <sup>8</sup> BENADUSI L., SERPIERI R., *Organizzare la scuola dell'autonomia*, Carocci, Roma 2000

iniziatori riescono a convincere anche i più riottosi, i *latecomers*. Il tema della velocità di attuazione del cambiamento, o più precisamente del rapporto fra avvio dell'innovazione e sua entrata a regime, è uno dei più attuali nella riflessione degli studiosi dell'organizzazione scolastica. Peter Senge, che definisce l'innovazione come "la capacità di una comunità umana di dar forma al proprio futuro, e di supportare i processi di cambiamento necessari a raggiungere questo scopo", la vede dipendere dal successo dell'interazione fra *leaders e followers*<sup>9</sup>. Gladwell<sup>10</sup> parla di "epidemiologia del cambiamento" innescata da pochi che "incubano" l'innovazione facendola crescere finché diviene contagiosa. Ulrich introduce l'idea di un cambiamento, che passa dagli sponsor politici agli sperimentatori (*change champions*), agli implementatori, fino a giungere ad un'azione collettiva ("Z strategy")<sup>11</sup>. Mc Grath e Mac Millan raffigurano graficamente questo processo sottolineando l'esistenza di una cospicua quantità di "spettatori indifferenti" che sono sostanzialmente disponibili a schierarsi dove faranno meno fatica (grafico 2), e che sono i più difficili da motivare.

**Grafico 2 . Disponibilità all'innovazione**



Fonte: rielaborazione da *The entrepreneurial Mindset*, Harvard Business School Press, Cambridge 2002. R. Gunther, Mc. Grath, I. Mac Millan, The Enter

Questo tipo di sottovalutazione collima benissimo con l'abitudine tutta italiana a considerare le riforme come avvenute nel momento in cui vengono formulate, con scarsa o nulla attenzione al coinvolgimento degli attori, ignorando in particolare che senza il consenso degli insegnanti non si fa nessuna riforma, dal momento che "gli innovatori hanno creduto che le loro

<sup>9</sup> SENGE P. et al., *The dance of change*, Currency Doubleday, New York 1994

<sup>10</sup> Malcolm Gladwell è un editorialista del *New Yorker*, che ha introdotto e diffuso il concetto che potremmo tradurre come "innovazione per contagio". Risulta difficile attribuirlo ad un suo specifico lavoro: chi fosse interessato ad approfondirlo, può trovare indicazioni nel sito dell'autore, [www.gladwell.com](http://www.gladwell.com)

<sup>11</sup> citato in SCHRANTZ M., [www.nslf.no](http://www.nslf.no)

innovazioni avrebbero cambiato le scuole, ma in realtà sono state le scuole a cambiare le riforme"<sup>12</sup>. Il problema centrale del riformatore è a mio avviso proprio quello degli insegnanti, a partire dal fatto che nel momento dell'avvio della scuola autonoma nessuno si è preoccupato di codificare i requisiti della professione, di introdurre un sistema di supervisione sistematica a cui facciano seguito strategie di incentivazione, di programmare uno sviluppo professionale radicato nell'esperienza quotidiana, di spezzare l'isolamento che Lortie descrive come *egg cartoon organization*<sup>13</sup> e che non è solo dei singoli insegnanti, ma anche delle singole scuole. Le scuole autonome non possono vivere isolate, ma hanno bisogno di inserirsi in un contesto critico, e in questo senso l'autonomia è un mito<sup>14</sup>.

## Conclusioni

A quasi otto anni dal suo avvio (il primo documento sulla riforma dei cicli scolastici è del febbraio 1997), la politica delle riforme mi pare ancora in mezzo al guado<sup>15</sup>. In aggiunta alla difficoltà oggettiva di pensare nel nostro tempo ad una riforma della scuola che abbia i caratteri di una "grande narrazione"<sup>16</sup>, che gioca in favore di scelta più pragmatiche e flessibili, ma guidate da precisi riferimenti teorici, mi sembra di poter individuare alcuni punti su cui le politiche educative italiane sono state particolarmente carenti.

1. In primo luogo, la *mancata individuazione di precisi punti di arrivo, accompagnata da una strategia di cambiamento realistica e sottoposta a costante controllo*: la Riforma parte con l'individuazione di grandi principi generici, che dovrebbero informare di sé la concezione globale dei processi educativi non meno del microcosmo della realtà quotidiana in classe, ma si dimostra incapace di delineare percorsi chiari, di stimarne il costo in termini di risorse umane ed economiche, di supportare le necessarie trasformazioni organizzative, e - forse soprattutto - di

---

<sup>12</sup> TYACK W., TOBIN W., *The grammar of schooling: why has it been so hard to change?* In "American Educational Research Journal", vol.31, n.3, 1994, pp.453-479

<sup>13</sup> LORTIE D., *Schoolteacher: a sociological study*, University of Chicago Press, 1975

<sup>14</sup> Si vedano ad esempio le considerazioni di BOTTANI N., *Insegnanti al timone?* Il Mulino, Bologna 2002

<sup>15</sup> Solo la legge 59/1997 *sull'autonomia delle unità scolastiche*, è entrata pienamente in vigore nell'anno scolastico 2000/2001: la prima proposta di *riforma dei cicli* (legge 30 del febbraio 2000) non è giunta a compimento a motivo del cambio della maggioranza di governo, e per la nuova legge 53, approvata nel marzo del 2003 dopo un periodo di gestazione durato quasi due anni, la promulgazione dei decreti attuativi è ancora incompleta nel momento in cui scrivo (novembre 2004).

<sup>16</sup> Il riferimento d'obbligo è a LYOTARD F.J., *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*. Feltrinelli, Milano, 1985

comunicarle in modo chiaro e persuasivo. Continuamente sfidata da interessi consolidati, striminzita per i patteggiamenti estenuanti, ridimensionata dalla mancanza di soldi, la Riforma perde la maiuscola, e si dibatte nelle secche dei minimi cambiamenti.

2. A causa di questi limiti, che rendevano estremamente difficile rendere chiara l'utilità comune delle proposte, qualsiasi progetto di riforma si è proposto, ed è stato vissuto, come un fatto politico. Questo, comunque, sarebbe accettabile (da Dorkheim in poi, è stato chiaro a tutti che l'orientamento politico di uno stato è il fattore determinante del suo sistema formativo), ma il fatto è che la riforma in Italia è stata politica in senso riduttivo, per l'uso che se ne fa: poiché il discorso sull'educazione, come ho già avuto modo di scrivere<sup>17</sup>, riguarda l'immagine che abbiamo della società e del futuro dei nostri figli, e in ultima analisi concerne il destino dell'uomo, esso è un discorso mobilitante, che consente di suscitare interesse, e se si vuole di mobilitare le piazze, da destra o da sinistra, spesso a prescindere da una corretta informazione e, soprattutto, da una onesta valutazione degli scopi che la riforma stessa si propone di raggiungere, e della validità in questo senso delle soluzioni proposte.
3. Infine, è mancata a mio parere una precisa volontà innovativa capace di reggere alla sfida dei fatti: nel caso della Legge 30, il ministro che l'aveva proposta è stato sostituito, nel caso della legge 53 i punti più innovativi (che, per inciso, rispondevano a esigenza di fondo ed erano quindi presenti anche nell'altra proposta, come ha ben dimostrato Paolo Ferratini in un suo lucido articolo)<sup>18</sup> sono stati annacquati o non ancora realizzati. Destre e sinistre si sono trovate unite nel decostruire la proposta del "nemico" apparentemente senza mai chiedersi che cosa fosse bene per il bene comune.

Siamo all'inizio, a metà, alla fine della salita? La mia posizione, condivisa anche da altri sociologi dell'educazione di varia appartenenza ideologica e politica, è che in questo modo non si va da nessuna parte, né in salita né in pianura, ma si resta fermi ai blocchi di partenza. Senza una visione condivisa dei bisogni della società, delle loro priorità e della possibilità di mettere a punto, sia pure in modo flessibile e con la più larga disponibilità a cambiamenti ulteriori, risposte comuni, la riforma della scuola italiana resterà per altri quarant'anni nell'agenda dei lavori incompiuti.

---

<sup>17</sup> RIBOLZI L. *Il sistema ingessato. Autonomia, scelta e qualità nella scuola italiana*, La Scuola, Brescia, seconda edizione ampliata 2000

<sup>18</sup> FERRATINI P., *La riforma Berlinguer - Moratti*, in "Il Mulino", n.400, 2002