



2020

LRCEducation:EMPOWER  
YOUR KNOWLEDGE  
[www.lrcapuana.com](http://www.lrcapuana.com)

Lucia R. Capuana



# TRENT'ANNI DI "RIFORME" NEOLIBERISTE CONTRO LA SCUOLA PUBBLICA

*L'AUTONOMIA SCOLASTICA REALIZZA LA SCUOLA AZIENDA  
DISTRUGGENDO LA SCUOLA PUBBLICA*

Dopo circa trent'anni di di apparente immobilismo, a partire dagli anni novanta del secolo scorso, il sistema di istruzione italiano ha subito ben quattro imponenti trasformazioni complessive, definite "riforme" che ne hanno trasfigurato obiettivi finali e pratiche quotidiane.

L'elevato numero di dispersioni scolastiche certificato da istituti di statistica, l'incremento di analfabetismo funzionale e di ritorno ben presente nella nostra società e anche esso ben certificato ci impongono una riflessione analitica di ciò che non funziona e tentare di comprenderne le cause per porre rimedio a ciò che influisce su tutto il paese, la drastica riduzione dei livelli culturali della nostra società.

È questo l'obiettivo principale di quest'analisi facendo un excursus storico-politico delle scelte che hanno determinato lo stato attuale delle cose ed evidenziando i sottesi collegamenti ideologici.

## INDICE

---

Introduzione	7
1. POLITICA E ISTRUZIONE	11
<b><u>A. La scuola italiana dall'Unità alla caduta del muro di Berlino</u></b>	11
- Dal Regno Sabauda all'Unità di Italia	11
- La scuola italiana dopo l'Unità	12
- La Riforma Gentile	13
- La scuola italiana della Repubblica	13
- La scuola italiana dai Decreti Delegati ai primi anni '90	15
- La scuola italiana dai primi anni '90 all'Autonomia Scolastica	18
<b><u>B. Il D. LGS. 29/93 – I docenti della scuola italiana perdono il “ruolo”</u></b>	18
2. LE GRANDI LOBBY DEGLI INDUSTRIALI (L'ERT) E LA SFIDA GLOBALE ENTRANO A SCUOLA	
<b><u>A. ERT (European Round Table/La Tavola Rotonda Europea degli industriali -1989)</u></b>	21
- La pazienza e la tenacia di chi manovra e indirizza dietro le quinte	21
- Ma chi c'è dietro l'ERT e cos'è?	21
- La European Round Table e l'Unione Europea	23
- La politica dell'EU, l'istruzione e la strategia della comunicazione	24
- Effetti e conseguenze	27
<b><u>B. Trattato di Maastricht, art. 126 (1992)</u></b>	29
- L'Unione Europea e il suo interesse per l'istruzione	29
<b><u>C. Il Libro Bianco UE su istruzione e formazione (1995)</u></b>	32
3. AUTONOMIA SCOLASTICA – LEGGE BASSANINI (1997)	35
<b><u>A. La gradualità degli interventi attuati cela i forti legami e le pressioni indebite delle lobby sulla politica</u></b>	35
<b><u>B. Competizione tra scuole</u></b>	
- Gli istituti scolastici ricevono finanziamenti statali sulla base del numero degli iscritti	38
- Il progetto di Offerta Formativa	40
- Il PTOF e il mito delle scuole private di matrice anglo-americana	41
- L'orientamento e la retorica del mercato	44
- La gerarchizzazione dei ruoli interni alla scuola	48
- Il potere dei DS e la rassegnazione dei docenti	51
<b><u>C. Tra esami di maturità ed esami di stato</u></b>	57
	57

- La Riforma Gentile e l'introduzione degli esami di maturità	58
- Modifiche apportate durante la seconda guerra mondiale	59
- La rivoluzione del 1968	59
- L. Berlinguer e l'introduzione degli esami di stato	60
- Il nuovo esame di stato e il sistema dei crediti	62
- Le riforme degli anni successivi	
<b>4. DALLA RIFORMA MORATTI AI GIORNI NOSTRI</b>	65
<b><u>A. La Riforma Moratti (la scuola delle tre "i")</u></b>	65
- Il trattato di Lisbona e il successo formativo degli studenti	66
- La Riforma Moratti	68
- Diritto/dovere allo studio; obbligo scolastico e l'alternanza scuola-lavoro	71
<b><u>B. La Riforma Gelmini e i tagli lineari epocali</u></b>	73
<b><u>C. Il Brunetta e la campagna mediatica sui "docenti fannulloni"</u></b>	75
<b><u>D. Riforma Renzi, detta la "Buona scuola"</u></b>	
<b>5. DAL CEDE ALL'INVALSI</b>	80
<b><u>A. Breve cronistoria dell'INVALSI</u></b>	80
- I risultati delle prove INVALSI fanno sempre scandalo	85
- Le prove INVALSI e la sua manipolazione strumentale	87
- Le prove INVALSI sono veramente oggettive?	89
- Criticità nell'oggettività evidenziante dall'INVALSI	91
- Differenze nei risultati rilevati dall'INVALSI e cosa significano	93
<b><u>B. Analisi degli esami di stato dell'anno scolastico 2017/2018</u></b>	96
Conclusioni	107

---

### ARTICOLO 3

TUTTI I CITTADINI HANNO PARI DIGNITÀ SOCIALE [cfr. [XIV](#)] E SONO EGUALI DAVANTI ALLA LEGGE, SENZA DISTINZIONE DI SESSO [cfr. artt. [29 C. 2](#), [37 C. 1](#), [48 C. 1](#), [51 C. 1](#)], DI RAZZA, DI LINGUA [cfr. art. [6](#)], DI RELIGIONE [cfr. artt. [8](#), [19](#)], DI OPINIONI POLITICHE [cfr. art. [22](#)], DI CONDIZIONI PERSONALI E SOCIALI.

E` COMPITO DELLA REPUBBLICA RIMUOVERE GLI OSTACOLI DI ORDINE ECONOMICO E SOCIALE, CHE, LIMITANDO DI FATTO LA LIBERTÀ E L'EGUAGLIANZA DEI CITTADINI, IMPEDISCONO IL PIENO SVILUPPO DELLA PERSONA UMANA E L'EFFETTIVA PARTECIPAZIONE DI TUTTI I LAVORATORI ALL'ORGANIZZAZIONE POLITICA, ECONOMICA E SOCIALE DEL PAESE.

---

### ARTICOLO 33

L'ARTE E LA SCIENZA SONO LIBERE E LIBERO NE È L'INSEGNAMENTO.

LA REPUBBLICA DETTA LE NORME GENERALI SULL'ISTRUZIONE ED ISTITUISCE SCUOLE STATALI PER TUTTI GLI ORDINI E GRADI.

ENTI E PRIVATI HANNO IL DIRITTO DI ISTITUIRE SCUOLE ED ISTITUTI DI EDUCAZIONE, SENZA ONERI PER LO STATO.

LA LEGGE, NEL FISSARE I DIRITTI E GLI OBBLIGHI DELLE SCUOLE NON STATALI CHE CHIEDONO LA PARITÀ, DEVE ASSICURARE AD ESSE PIENA LIBERTÀ E AI LORO ALUNNI UN TRATTAMENTO SCOLASTICO EQUIPOLLENTE A QUELLO DEGLI ALUNNI DI SCUOLE STATALI.

E` PRESCRITTO UN ESAME DI STATO PER L'AMMISSIONE AI VARI ORDINI E GRADI DI SCUOLE O PER LA CONCLUSIONE DI ESSI E PER L'ABILITAZIONE ALL'ESERCIZIO PROFESSIONALE.

LE ISTITUZIONI DI ALTA CULTURA, UNIVERSITÀ ED ACCADEMIE, HANNO IL DIRITTO DI DARSÌ ORDINAMENTI AUTONOMI NEI LIMITI STABILITI DALLE LEGGI DELLO STATO.

---

---

---

---

**ARTICOLO 34**

LA SCUOLA È APERTA A TUTTI.

L'ISTRUZIONE INFERIORE, IMPARTITA PER ALMENO OTTO ANNI, È  
OBBLIGATORIA E GRATUITA.

I CAPACI E MERITEVOLI, ANCHE SE PRIVI DI MEZZI, HANNO DIRITTO  
DI RAGGIUNGERE I GRADI PIÙ ALTI DEGLI STUDI.

LA REPUBBLICA RENDE EFFETTIVO QUESTO DIRITTO CON BORSE DI  
STUDIO, ASSEGNI ALLE FAMIGLIE ED ALTRE PROVVIDENZE, CHE  
DEVONO ESSERE ATTRIBUITE PER CONCORSO.

---

## INTRODUZIONE

---

Mi stupisce sempre sentir dire agli insegnanti che loro non si interessano di politica. Eppure ogni docente italiano dovrebbe avere ben chiari gli artt. 33 e 34 della nostra costituzione che ho inserito in apertura. Si tratta di enunciazioni politiche che dettano la linea politica in materia di istruzione della Repubblica. Se dunque, come spesso si sostiene, compito del docente è insegnare ai discenti come sviluppare il pensiero critico, risulta difficile comprendere il disinteresse di alcuni verso la politica, anche perché la politica, al contrario, si interessa eccome di istruzione ed ogni cambiamento cui è stato sottoposto qualsiasi sistema di istruzione è, ovviamente, di matrice politica. L'istituzione stessa dell'istruzione statale e pubblica ha una chiara impronta politica e del resto non potrebbe essere diversamente in quanto l'istruzione riflette da un lato la società essendone specchio, mentre, dall'altro ha il compito di forgiarla nel lungo periodo; è infatti attraverso l'istruzione che si trasmettono alle future classi dirigenti la cultura, la storia, le tradizioni e l'identità di un paese.

Storicamente la politica ha sempre avuto un interesse strategico per l'istruzione, infatti come ci dice Helena Rosenblatt nel suo saggio, *the Lost History of Liberalism*, Princeton University Press, "l'istruzione delle [arti liberali](#)<sup>1</sup> intesa a formare ( originariamente aristocratici e governanti) richiedeva una ricchezza considerevole e sufficiente tempo libero per poter studiare. Il suo scopo principale non era di insegnare agli studenti come acquisire ricchezza o formarli per una professione bensì prepararli per il loro inserimento attivo in società. Era volta ad insegnare ai futuri governanti come pensare adeguatamente e ad esprimersi chiaramente in pubblico affinché potessero partecipare in modo efficace alla vita pubblica. Cittadini si diventa, non si nasce. Cicerone spesso affermava che le arti liberali dovessero insegnare la 'humanitas', essere comprensivi nei confronti dei loro concittadini. Lo storico greco e cittadino romano, Plutarco (46-120 a.c.), scrisse che l'istruzione liberale nutre una mente nobile, guidando i sovrani nello sviluppo di senso morale, ad essere imparziali e ad acquisire uno spirito di servizio pubblico"<sup>2</sup>.

Lo stesso accade, continua Rosenblatt, durante il Medio Evo, infatti, "la Chiesa continuò a sostenere che le arti liberali rappresentavano ancora il programma di istruzione ideale per i sovrani del tempo (...) grazie alla quale dimostravano di sviluppare eccellenze morali ed intellettuali, (...) e, come nel mondo antico, essa rappresentava un elemento di prestigio che differenziava l'élite dal resto della popolazione"<sup>3</sup>. Ancor più

---

<sup>1</sup> SAITTA, Giuseppe e D'ANCONA, Paolo, s.v. «Arti Liberali», Enciclopedia Italiana, 1929 in *Treccani Enciclopedia Italiana on-line*, URL: [http://www.treccani.it/enciclopedia/arti-liberali\\_\(Enciclopedia-Italiana\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/arti-liberali_(Enciclopedia-Italiana)/) [consultato il 6 ottobre 2020].

<sup>2</sup> ROSENBLATT, Helena *the Lost History of Liberalism*, Princeton (NJ), Princeton University Press, 2018, p. 11. <sup>2</sup> [NdA] La traduzione in italiano è mia, e così è da intendersi anche per gli altri testi citati in italiano laddove l'originale sia in una lingua diversa e non sia stato tradotto.

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 12.

significativo durante il Rinascimento il credito assegnato all'istruzione di questo tipo, ci dice Rosenblatt, infatti, "il suo scopo fu persino ampliato e crebbe anche il prestigio, citando Pietro Paolo Vergerio (1370-1445), scrive che: "elevò coloro che ne beneficiarono al di sopra della massa non-pensante, (...) in compagnia dei libri non vi era spazio per l'avidità; i giovani imparavano le virtù e la saggezza, i doveri connessi ai valori della cittadinanza".<sup>4</sup> Inoltre, la stretta connessione esistente tra politica e istruzione, sottolinea Rosenblatt, è evidenziata anche da Noah Webster (1758-1843)<sup>5</sup> proprio in riferimento alle qualità che i cittadini della Costituzione del nuovo stato americano avrebbero dovuto possedere e sviluppare, egli sostiene che nelle repubbliche il governo è "nelle mani del popolo", pertanto il sapere deve essere diffuso anche per le classi meno abbienti" e "quando parlo della diffusione del sapere", spiega Webster, sempre citato da Rosenblatt, "non intendo semplicemente quello attraverso cui imparare a scrivere o a leggere il Nuovo Testamento", né l'istruzione deve riguardare solo il sapere scientifico. Era molto importante per Webster, ci dice ancora Rosenblatt, che "Il sistema di istruzione instillasse nelle menti dei giovani americani i principi di virtù e di libertà".<sup>6</sup>

Dopo circa trent'anni di apparente immobilismo, a partire dagli anni novanta del secolo scorso, il sistema di istruzione italiano viene sottoposto a ben quattro imponenti trasformazioni complessive che ne hanno trasfigurato obiettivi finali e pratiche quotidiane. Tuttavia, l'elevato numero di dispersione scolastica certificato da vari istituti di statistica, l'incremento di analfabetismo funzionale e di ritorno ben presente nella nostra società e anch'esso ampiamente certificato ci impongono una riflessione analitica di ciò che non funziona e tentare di comprenderne le cause per porre rimedio a ciò che influisce su tutto il paese, la drastica riduzione dei livelli culturali della nostra società.

È questo l'obiettivo principale di quest'analisi facendo un excursus storico-politico delle scelte che hanno determinato lo stato attuale delle cose. Inoltre, ciò che qui si vuole sottolineare è che tutto l'arco politico e in modo trasversale ha impresso una svolta ideologica di chiaro stampo neoliberista al sistema di istruzione italiano e che, a differenza di quanto spesso si sente affermare, non si tratta di scelte dettate dall'incompetenza di chi a scuola non ha mai messo piede, al contrario, analizzando alcune tra le più incisive normative varate negli ultimi due decenni circa, sarà chiaro come ogni passaggio è stato ben calcolato e studiato. Non c'è affatto incompetenza, c'è invece la piena adesione ad un progetto che si propone di trasformare la società nel profondo e la scuola ne è un tassello importante, fondante.

Non a caso, rispetto al suo assetto originario che risale al 1859 con la legge Casati e che fino ai primi anni '80 del secolo scorso ha come scopo un progressivo ampliamento del diritto allo studio rivolto a tutti i

---

<sup>4</sup> *Ibidem*, pp. 12-13

<sup>5</sup> [NdA] Fu reso particolarmente celebre per la pubblicazione del dizionario che ancora oggi ne porta il nome.

<sup>6</sup> *Ibidem*, pp. 39-40.

cittadini, come strumento principale per l'emancipazione dell'individuo dal bisogno tramite la conoscenza e, quindi, con un chiaro sforzo da parte dello Stato anche se, a tratti, timido di dare piena attuazione al dettato della Costituzione della Repubblica italiana, con i primi anni '90 si ha una virata repentina dettata anche dalle crisi economiche sempre più cicliche e l'adesione ad una globalizzazione contrassegnata da una feroce competizione la cui piena realizzazione non può prescindere dalla scuola che forma culturalmente le future generazioni. Questo scopo è stato perseguito con esemplare calcolo e pazienza certosina curando ogni minimo dettaglio e sebbene si possa ancora avere la percezione che molto sia causale e accidentale, di fatto la grande maestria dell'impresa realizzata sta nella sua capacità di velare sapientemente i vari collegamenti ed eventualmente imputarne il fallimento, dal punto di vista dei livelli di apprendimento sempre più bassi, ai docenti.

Pertanto, se la scuola italiana ha, inizialmente, l'obiettivo di alfabetizzare e istruire la popolazione per favorire uno sviluppo industriale ed economico molto arretrato nel panorama europeo, se, in seguito, si configura come uno dei sistemi di istruzione più apprezzati e preso a modello (si pensi alla scuola elementare fino ai primi anni '90 dai licei agli istituti tecnici e finanche professionali – oggi ritenuti l'anello debole del sistema nel suo insieme, così almeno sostiene l'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione – INVALSI) – dotato di un'apertura democratica e di inclusione (si pensi all'abolizione delle classi differenziali negli anni '70) ancora oggi pressoché unica a livello mondiale; con la nascita dell'Unione Europea, paradossalmente, questo processo culturale si arresta ed inizia ad essere smontato piano piano, pezzo dopo pezzo ed è proprio grazie a questa tattica di cambiamenti e trasformazioni graduali e inizialmente apparentemente indolori, ininfluenti rispetto al quadro generale che si compie il prodigio.

Dall'autonomia scolastica, pietra miliare e origine di tutto, passando per le prove INVALSI, pubblicizzate come modelli inoppugnabili di imparziale attendibilità, fino a giungere alla realizzazione della scuola azienda diventerà chiaro che questi cambiamenti sono stati così tanti e tali che l'accusa rivolta ai docenti come categoria refrattaria alle novità risulterà essere tra le mistificazioni più riuscite della propaganda di regime. È, infatti, presentando queste trasformazioni all'opinione pubblica come riforme di efficienza e di modernità allo scopo di ridurre gli sprechi della spesa pubblica e propalati come il nobile obiettivo di eliminare gli odiosi privilegi della casta dei docenti che, un passo per volta, questi vengono indicati come la causa unica di un'istruzione vetusta nei metodi e nei contenuti, additati come vecchi, conservatori e riluttanti ad ogni innovazione fino a diventare per il pubblico, insieme a tutti i dipendenti dell'amministrazione pubblica, parassiti e causa principale del mancato sviluppo economico del paese. Un'accusa andata a segno grazie ad una *narrazione* pilotata dall'apporto infaticabile di una certa parte dei media che si è intestata questa causa e molto abilmente ha distorto il significato delle parole inoculando nell'opinione pubblica concetti mutuati da contesti aziendali riuscendo, lentamente ma tenacemente, a trasformare l'idea stessa di scuola e di istruzione, diventata ormai formazione ai fini lavorativi e non più

investimento nella crescita personale dell'individuo.

Cionondimeno sarà ben chiaro che i vari cambiamenti imposti al nostro sistema di istruzione in questi ultimi decenni e trasmessi all'esterno come riforme tese ad innovare e ammodernare, nella cruda realtà dei fatti hanno riportato indietro la scuola italiana ai tempi pre-unitari rafforzandone gli aspetti classisti e iniqui; ma ciò che è più interessante rilevare è che tutte queste trasformazioni sono collegate tra loro e rispondono ad un chiaro disegno politico. Ed è in questo quadro che diventa evidente che la scuola e l'istruzione pubblica sono oggi il mezzo attraverso il quale manovrare culturalmente la società e presidio tramite cui veicolare quel disegno politico: il sistema di istruzione pubblico al servizio degli industriali, rispondente ai loro bisogni economici agenzia istituzionale che produce il *capitale umano* utile per i padroni come richiesto dagli imprenditori, quindi asservito e non emancipato.

Fatta questa premessa per comprendere l'evoluzione del sistema di istruzione italiano è bene fare un breve excursus storico, infatti risulterebbe difficile avere contezza dello stato dell'arte attuale senza prendere in considerazione il passato e lo spirito ispiratore che ne caratterizzò lo sviluppo fino alla sua brusca interruzione portandolo indietro nel tempo.

---

# CAPITOLO 1

## POLITICA E ISTRUZIONE

---

### A. LA SCUOLA ITALIANA DALL'UNITÀ ALLA CADUTA DEL MURO DI BERLINO

---

#### - DAL REGNO SABAUDO ALL'UNITÀ DI ITALIA

---

Bisogna risalire al 1859 per rintracciare quello che fu considerato un vero e proprio codice dell'istruzione italiano esteso a tutto il Regno dopo l'Unità del 1861. Si tratta della Legge Casati<sup>7</sup> che, pur con i suoi limiti, introduceva un principio importante, ovvero della gratuità e obbligatorietà, quanto meno del primo biennio dell'istruzione elementare. Ma ebbe anche il merito di sancire il diritto-dovere dello stato di istituire strutture educative sottraendone così il monopolio alla Chiesa Cattolica. Un altro principio di pari importanza introdotto fu quello dell'uguaglianza dei due sessi di fronte alle esigenze dell'istruzione, alquanto in anticipo sui tempi se si pensa che in Francia nel 1870 si dibatteva ancora sull'opportunità di garantire alle donne lo stesso tipo di istruzione garantita agli uomini.<sup>8</sup> L'obiettivo principale cui tendeva era di garantire un'istruzione di base alla popolazione italiana ancora in grandissima parte analfabeta.

Tra i suoi limiti però non si può non evidenziare il suo carattere fortemente elitario perché impediva che ci fosse alcuna mobilità sociale destinando l'istruzione tecnica alla formazione di una classe operaia specializzata, mentre dall'altro lato l'istruzione classico-umanistica che, restava a pagamento, era appannaggio esclusivo delle classi più abbienti, gli unici che dunque potevano proseguire gli studi universitari cui essa dava accesso e ricoprire i ruoli delle future classi dirigenti; oltretutto i contenuti scolastici si rivelarono ben presto inadeguati, insufficienti e ulteriormente discriminatori in quanto non tenevano minimamente conto degli enormi e gravi svantaggi socio-culturali di gran parte degli studenti; un altro grave limite fu un'applicazione per lo più disattesa dagli enti che avrebbero dovuto farsene carico, ovvero i Comuni già scarsamente finanziati<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> Legge 13 novembre 1859, n. 3725, "Legge Casati"

<sup>8</sup> *Op. cit.*, ROSENBLATT, H., pp. 203-204

<sup>9</sup> PISANI, Raffaele, «L'istruzione elementare nel Regno d'Italia» in *Storico.org*, URL:

<[http://www.storico.org/belle\\_epoque/istruzioneelementare\\_regnoitalia.html](http://www.storico.org/belle_epoque/istruzioneelementare_regnoitalia.html)> [consultato il 3 ottobre 2020]

Nonostante le dichiarazioni di intenti è sin da questo primo tentativo che si manifestano due dei più grandi limiti della politica italiana in tema di istruzione che, peraltro, si ravvisano ancora oggi: il primo è sicuramente un finanziamento sempre ben al disotto delle reali necessità per concretizzare i progetti, e il secondo è uno spiccato carattere classista. Che l'analfabetismo in Italia non fosse stato nemmeno scalfito dalla Legge Casati e che addirittura era aumentato dopo il suo varo lo certificò il censimento del 1871.

---

### - LA SCUOLA ITALIANA DOPO L'UNITÀ

---

Il 1876 fu l'anno della sinistra storica al governo con De Pretis e nel 1877 fu varata la Legge Coppino<sup>10</sup> il cui merito principale fu sicuramente quello di dare un'impostazione laica all'istruzione abolendo l'insegnamento della religione cattolica e sostituendolo con educazione civica (a proposito di corsi e ricorsi storici<sup>11</sup>) che avrebbe dovuto fornire le "prime nozioni sui doveri dell'uomo e del cittadino".<sup>12</sup> Sul fronte della lotta all'analfabetismo questa legge istituì maggiori fondi per i Comuni a favore dell'istituzione di nuove scuole e sanzioni contro i genitori che non assolvevano all'obbligo di frequenza della scuola dei loro figli dai sei ai nove anni. Tuttavia la situazione rimase sostanzialmente invariata.

Nel 1904 fu la volta della Legge Orlando<sup>13</sup> che estese l'obbligo scolastico fino ai dodici anni di età, impose ai Comuni l'obbligo di istituire scuole almeno fino alla classe quarta e istituì un fondo di assistenza per gli alunni più poveri. Da notare che se, da un lato eleva l'obbligo scolastico per gli alunni fino ai dodici anni di età, dall'altro impone ai Comuni di istituire scuole almeno fino alla classe quarta, ovvero fino ai nove anni di età dei discendenti; ancora una volta il cittadino si trova davanti ad un obbligo da ottemperare che le istituzioni tuttavia gli impediscono di assolvere; si ripete la classica contraddizione tutta italiana: alle buone intenzioni non si dà seguito con azioni certe e concrete, da parte dello stato, per consentire ai cittadini di attenersi alle norme e rispettarle. A questo proposito mi sembra interessante una citazione di Norberto Bobbio, ripresa da Alberto Baffigi, che discutendo intorno ad un testo di Carlo Rosselli, scrive: "(...) l'astratto riconoscimento della libertà (...) a tutti gli uomini, se rappresenta un momento essenziale nello sviluppo della teoria politica, ha un valore ben relativo quando la maggioranza degli uomini, per condizioni intrinseche e ambientali, per miseria morale e materiale non sia posta in grado di apprezzarne il significato

---

<sup>10</sup> Legge 15 luglio 1877, n. 3961, "Legge Coppino".

<sup>11</sup> Di redazione, 29 agosto 2019, «Educazione civica, chi la insegnerà e chi attribuirà il voto», in *Orizzonte Scuola*, URL: <https://www.orizzontescuola.it/educazione-civica-chi-la-insegnera-e-come-si-attribuirà-il-voto/> [consultato il 6 ottobre 2020].

<sup>12</sup> Legge n. 3961/1877, *Op. cit.*, art. 2

<sup>13</sup> Legge 4 agosto 1904, n. 182, "Legge Orlando".

e di valersene concretamente. (...) Libero di diritto è servo di fatto”<sup>14</sup>, ecco mi sembra che riassume bene lo stato anche attuale delle cose. Pertanto l’unico merito che può essere riconosciuto a questa legge fu di sottolineare la necessità che istruzione e formazione dei cittadini passassero dai Comuni allo stato.

Sarà necessario aspettare fino al 1911 e la riforma Daneo-Credaro<sup>15</sup> perché vi sia, seppure in forma molto graduale, una progressiva statalizzazione della scuola partendo dalla scuola elementare, essa inoltre prevedeva appositi stanziamenti nel bilancio dello stato.

---

## - LA RIFORMA GENTILE

---

Infine, nel 1923 si avrà la quasi leggendaria (nel senso che durò pressoché invariata fino agli anni '60 e di cui se ne risentono gli effetti ancora oggi) Riforma Gentile che senza dubbio fece un’operazione poderosa rispetto ai tentativi precedenti ma fu anch’essa impregnata dal solito vizio italico di infondere nel sistema di istruzione nazionale uno spiccato spirito elitario, che richiama la legge Casati, istituendo due percorsi di studi ben definiti e separati: l’avviamento professionale che già dal nome individua i suoi discenti predestinati, ovvero tutti coloro che appartenevano alle classi sociali più umili e che potevano aspirare a diventare solo degli operai, secondo questo preciso disegno dato dallo stato all’istruzione; per contro le élite sociali del Paese, avevano a disposizione la scuola media propedeutica alla frequentazione del liceo classico (l’istituzione del liceo scientifico è di poco posteriore e comunque non consentiva l’accesso alle facoltà di Lettere e Filosofia e Giurisprudenza), unica scuola che consentiva l’accesso agli studi universitari. Inoltre, fu questa riforma che nel 1929, a seguito dei Patti Lateranensi, reintrodusse l’obbligatorietà dell’insegnamento della Religione Cattolica a scuola.

---

## - LA SCUOLA ITALIANA DELLA REPUBBLICA

---

Nonostante la Riforma Gentile restasse pressoché invariata anche dopo la caduta del fascismo, la scuola italiana del dopoguerra fu comunque oggetto di grande attenzione da parte della politica che nella Costituzione Repubblicana, entrata in vigore nel 1948, vi dedica ampio spazio conferendole una svolta democratica, prova ne sono i due articoli posti in apertura di questo saggio. Inoltre a dispetto di quanti sostengono che la scuola italiana sia affetta da immobilismo e che i docenti siano una categoria professionale notoriamente restia ai cambiamenti e quindi veicolano un’idea di scuola che non abbia mai

---

<sup>14</sup> BAFFIGI, Alberto, 6 aprile 2020, «Tra forza e liberazione: la via stretta del socialismo liberale» in *Pandora Rivista*, URL: <<https://www.pandorarivista.it/articoli/tra-forza-e-liberazione-la-via-stretta-del-socialismo-liberale/>> [consultato il 06 ottobre 2020]

<sup>15</sup> Legge 4 giugno 1911, n. 487, “Legge Credaro”.

subìto modifiche, la realtà dei fatti dimostra che invece la scuola italiana nel corso degli anni è stata cambiata più volte. Ciò che va sottolineato con fermezza invece è che c'è stata una stagione progressista che ha certamente impresso una chiara volontà modernizzatrice e che si è fatto un tentativo, seppur non troppo convinto, di attuare concretamente il dettato costituzionale.

La stagione d'ispirazione progressista fu avviata nel 1957 con il ministro della pubblica istruzione Aldo Moro<sup>16</sup> che vara una legge che ha come scopo il riordinamento della scuola elementare i cui punti salienti sono la divisione dei cinque anni in due cicli: il primo corrispondente alle classi prime e seconde; mentre il secondo ciclo corrispondente alle classi terze, quarte e quinte.<sup>17</sup> Nell'articolo due della stessa legge si stabilisce che la promozione alla fine di ciascun ciclo è conseguito tramite un esame finale scritto e orale, mentre la promozione da una classe all'altra dello stesso ciclo avveniva senza esame e tramite scrutinio (si aboliva tra l'altro l'esame di terza elementare); il principio che sottende questa scelta sembra essere dunque quello di verificare sì che gli studenti, prima di passare da un ciclo all'altro, avessero acquisito gli obiettivi di apprendimento richiesti per proseguire e l'esame alla fine di ogni ciclo ne è la prova, ma allo stesso tempo, l'articolo due recita anche che: "l'insegnante non ammette l'alunno alla classe successiva dello stesso ciclo soltanto in casi eccezionali, su ciascuno dei quali fornisce al direttore didattico motivata relazione scritta" sottolineando quindi che è la scuola che deve adoperarsi affinché quegli obiettivi siano di fatto raggiunti dai discenti, coloro che non ottengono la promozione dovranno, invece, ripetere l'anno. Si evince che c'è uno sforzo di contemperare da un lato la verifica rigorosa degli apprendimenti dei discenti e, dall'altro, la consapevolezza che sia la scuola a farsi carico di questa acquisizione da parte degli studenti. Infatti che le non ammissioni alle classi successive rientrino solo in casi eccezionali, ritengo, possa essere un altro chiaro segnale in senso democratico poiché si intende sottolineare, a parer mio, la necessità che ogni allievo sia messo in condizione di conseguire gli strumenti atti alla sua futura emancipazione e che un alunno così giovane non possa fare a meno di un'opportuna guida fornita dai docenti<sup>18</sup>.

Per quanto riguarda la scuola media forse la riforma più emblematica dal punto di vista della svolta democratica impressa dalla Costituzione è quella del 1962<sup>19</sup>, trattasi del primo provvedimento strutturale in materia scolastica e dà, appunto, attuazione all'art. 34 della Costituzione, ovvero l'istruzione obbligatoria successiva a quella elementare è impartita gratuitamente nella scuola media che, dunque, diventa unica ed ha durata di tre anni, giova sottolineare: gratuita, obbligatoria e triennale. Essa stabilisce che la scuola media dà accesso a tutte le scuole superiori, abolendo, tra l'altro, la scuola di avviamento professionale che, come si è già detto, creava disparità di trattamento socio-culturale per i cittadini.

---

<sup>16</sup> Legge 24 dicembre 1957, n. 1254 "Introduzione dei cicli didattici nella scuola elementare".

<sup>17</sup> *Ibidem*, art. 1

<sup>18</sup> [NdA] questa legge fu abrogata nel 2010 dal D. LGS 212/2010.

<sup>19</sup> Legge 31 dicembre 1962, n. 1859 "Istituzione e ordinamento della scuola media".

Bisognerà aspettare invece il 1968 perché venisse istituita quella che allora fu chiamata la scuola materna statale<sup>20</sup> che entra nell'ordinamento scolastico e poiché "statale" ne sottolinea la gratuità, essa ha indubbiamente il merito di fare emergere queste realtà già esistenti ma, ancora, affidate alla spontaneità territoriale, e a volte con carattere assistenziale e confessionale.

---

### - DAI DECRETI DELEGATI AI PRIMI ANNI '90

---

Ma la vera svolta, frutto di quella spinta progressista che raggiunge il suo punto più alto con il movimento del '68 – da tanti oggi messo all'indice erroneamente come l'inizio della fine del sistema di istruzione italiano –, arriva con i cosiddetti Decreti Delegati degli anni '70, in parte raccolti nel Testo Unico 1994<sup>21</sup> e per molti aspetti, dunque, ancora validi e in vigore. Tra quelli che, a parer mio, sono più interessanti e che riflettono appunto la spinta progressista ci sono le introduzioni degli organi collegiali che segnano anche una marcata svolta democratica nel funzionamento della scuola e sulle modalità di assumere decisioni che la riguardano come comunità. Dunque l'ingresso dei rappresentanti dei genitori e degli studenti nei consigli di circolo, di classe e di istituto sono da salutare come momenti di condivisione delle scelte e delle responsabilità.

Tuttavia, alla luce dei risultati ottenuti e specialmente negli ultimi anni c'è da chiedersi se questa rappresentanza è stata assunta con la giusta e piena consapevolezza. I rappresentati delle componenti sia dei genitori sia degli studenti, di fatto, sono chiamati a svolgere un ruolo molto impegnativo che richiede indubbiamente preparazione approfondita, purtroppo non sempre sembra ne abbiano piena coscienza e dunque, in casi tutt'altro che rari, vengono prese decisioni importanti con grande superficialità. Cionondimeno dal punto di vista puramente formale non si può bollare come del tutto negativa la loro presenza, semmai, dovrebbero essere informati della importanza del ruolo mettendoli in condizioni di informarsi con maggiore cura documentandosi a dovere onde evitare di decidere senza la dovuta preparazione e senza che si sia riflettuto abbastanza su possibili conseguenze da esse derivanti. Anche il Collegio dei Docenti è un organo di grande importanza per il buon funzionamento degli istituti scolastici, per il livello di condivisione delle scelte e per il potere decisionale di cui è investito, nonché per quello di controllo. Eppure, anche in questo caso, sono intervenute tante e tali modifiche, come si vedrà più avanti, che hanno, in parte, svuotato di significato l'intento originale e indebolito la sua leva decisionale. Per anni, ad ogni modo, ha svolto la sua funzione di affiancamento decisionale dei presidi. Aspetto, questo, sempre

---

<sup>20</sup> Legge del 18 marzo 1968, n. 444, "Ordinamento della scuola materna statale".

<sup>21</sup> DLGS 16 aprile 1994, n. 297, "Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione".

meno incisivo di recente, tuttavia sussistono anche oggi molte delle funzioni originali.

L'altro elemento da sottolineare è che il D. LGS. 417/74<sup>22</sup> chiarisce lo stato giuridico dei docenti, garantendo l'autonomia del personale della scuola rispetto ad altri pubblici impieghi e vengono dotati di una loro specifica funzione "intesa come esplicazione essenziale dell'attività di trasmissione della cultura, di contributo alla rielaborazione di essa e di impulso alla partecipazione dei giovani a tale processo e alla formazione umana e critica della loro personalità"<sup>23</sup> e definisce chiaramente, in attuazione all'art. 33 della Costituzione, la libertà di insegnamento.

Ciò che viene delineato con questa serie di provvedimenti è un'idea di scuola aperta in cui i vari attori coinvolti si confrontano e collaborano insieme portando ciascuna parte le proprie istanze per giungere ad una sintesi di scelte condivise. Lo scopo prefigurato è apertura e coinvolgimento per il bene comune che la scuola come istituzione dello stato rappresenta.

Non meno importanti seppur di taglio maggiormente tecnico sono i chiarimenti che attengono all'orario di servizio di figure direttive ispettive e dei docenti, o alle modalità inerenti al loro reclutamento, a tal riguardo, mi sembra che allora i requisiti necessari per partecipare al concorso per direttore didattico o preside, nomenclatura diversa per ruoli differenti, oggi confluiti tutti nella dicitura di Dirigenti Scolastici, fossero riconducibili al diverso ordine e grado degli istituti per cui si concorreva, a sottolinearne la peculiare specificità e con essa la complessità diversa a secondo del tipo di scuola. Se ne richiedeva dunque una conoscenza approfondita da docente. Oggi non è più così e nonostante sia aumentato il grado di complessità e questa modifica lungi dall'essere stata migliorativa ha, al contrario, determinato criticità che si osservano sempre più spesso, perché la conoscenza diretta della scuola in ogni suo ordine e grado come docente prima di assumerne le redini organizzative e amministrative è essenziale per poter svolgere al meglio le funzioni collegate al ruolo di capo d'istituto, ma anche l'accorpamento di istituti di scuola primaria a quelli di scuola secondaria di primo grado risponde solo ad un'esigenza di efficienza di spesa, mentre sacrifica l'efficacia dell'azione deliberante, ma soprattutto di quella didattica; tant'è vero che in molti casi i collegi docenti congiunti dei due ordini e gradi diversi riscontrano non poche difficoltà nelle scelte da fare in quanto i due si trovano, in alcuni casi, anche di fronte ad esigenze diverse e conflittuali per via dell'età anagrafica diversa degli alunni cui si riferiscono. Oltretutto non si può ignorare che il personale docente della scuola primaria, così come, di par suo, quello della secondaria di primo grado non sempre è a conoscenza delle peculiarità, necessità ed obiettivi didattici da raggiungere dalla scuola di ordine e grado

---

<sup>22</sup> DPR 31 maggio 1974, n. 417, "Norme sullo stato giuridico del personale docente, direttivo ed ispettivo della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica dello Stato".

<sup>23</sup> *Ibidem*.

diverso rispetto a quello in cui esso opera.

Infine, un altro merito dei Decreti Delegati e, precisamente il già citato DPR n. 417/74, è il riconoscimento della libertà di associazione sindacale di docenti, presidi, direttori didattici ed ispettori; il DPR n. 420/74<sup>24</sup>, poi estende tale diritto anche al personale non docente della scuola.

Grazie a questo corpus di norme originato dalla Legge 30 luglio 1973 n. 477<sup>25</sup>, inoltre, fu avviata anche un'inedita stagione di finanziamenti statali dedicati all'edilizia scolastica; stagione mai ripetutasi in seguito con eguale impulso. Essi possono essere annoverati tra i più innovativi e illuminati provvedimenti legislativi in materia di istruzione.

Per avere un'idea delle ricadute positive prodotte da questa lunga serie di politiche scolastiche iniziate con l'Unità d'Italia è sufficiente dare un'occhiata veloce ai numeri: nel 1871 sette italiani su dieci erano ancora analfabeti, all'inizio del secolo successivo gli analfabeti sono il 48,5%; negli anni venti del secolo scorso l'analfabetismo caratterizza ancora il 12,9% della popolazione, percentuale che flette sensibilmente nel 2001 con il 2,0% di analfabeti, passando per un 8,3% del 1961. Dal 1931 al 1991 si passa da un tasso di analfabetismo del 21% fino a scendere al 2,1%. Tuttavia, se nel 1951 il 46,3% degli italiani è alfabetizzato è comunque privo di titolo di studio; infatti il 30% è provvisto appena di licenza elementare, il 5,9% di licenza media e solo il 3,3% ha il diploma. I laureati in Italia nel 1951 sono appena l'un per cento di tutta la popolazione. Il censimento del 2001 fotografa un'Italia diversa rispetto alle aspettative: il 10% degli italiani è ancora privo di un titolo di studio, un fin troppo nutrito 25% ha frequentato solo le scuole elementari ed il 30% le scuole medie. I possessori di diplomi in Italia sono ancora un numero abbastanza esiguo: 25% e i laureati uno sparuto 7,1%. Ciò porterebbe a concludere che la spinta progressista circa l'istruzione che aveva animato la stagione immediatamente successiva al '68 si è arenata senza più essere incisiva come si era sperato. I dati di cui sopra sono tratti dal censimento del 2001, purtroppo però non spiegano nel dettaglio come e quando l'istruzione ha smesso di essere un obiettivo da raggiungere se si osserva che il 35% è senza titolo di studio o ha appena frequentato le elementari.

Infine, rispetto alla stagione più riformista c'è da segnalare anche un'altra pietra miliare della scuola italiana, la Legge 04 agosto 1977 n. 517<sup>26</sup> che tra le altre cose importanti, abolisce le classi differenziali prevedendo l'integrazione progressiva degli alunni "H" nelle classi di alunni normo-dotati grazie alla previsione di docenti di sostegno per fornire loro una didattica consapevole e specializzata. Caso pressoché

---

<sup>24</sup> DPR 31 maggio 1974, n. 420, "Norme sullo stato giuridico del personale non insegnante statale delle scuole materne, elementari, secondarie ed artistiche".

<sup>25</sup> Legge 30 luglio 1973, n. 477, "Delega al governo per l'emanazione di norme per lo stato giuridico del personale direttivo, ispettivo, docente e non docente della scuola materna, elementare, secondaria e artistica dello Stato".

<sup>26</sup> Legge 4 agosto 1977, n. 517, "Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico".

unico nel panorama mondiale.

Forse l'ultimo di questa serie, riguarda la scuola elementare, è la Legge 05 giugno 1990 n. 148<sup>27</sup> che istituisce l'organizzazione didattica per moduli offrendo anche, a scelta delle famiglie, l'opzione del tempo pieno e prolungato e introduce, infine, anche l'insegnamento della lingua straniera, sempre nelle scuole elementari<sup>28</sup>.

---

## - LA SCUOLA ITALIANA NEGLI ANNI '90 E L'AUTONOMIA SCOLASTICA

---

Per comprendere bene la portata complessiva della trasformazione subita dalla scuola italiana negli ultimi trent'anni bisogna mettere bene in evidenza tutti i provvedimenti legislativi che, passo dopo passo, con un processo lento e graduale quasi da sembrare impercettibile ci porta allo stato attuale. A tal fine è bene allora analizzare quei provvedimenti cruciali che portano, indiscutibilmente, l'impronta di una svolta politica epocale, quella del 1989 e comprendere come tutto successivamente prende una direzione ben diversa, si direbbe quasi opposta, all'afflato politico infuso con i decreti delegati degli anni '70.

Il primo fu, sicuramente, quello con cui si attribuisce personalità giuridica a tutte le scuole – non solo quindi agli istituti tecnici e professionali – assegnando autonomia amministrativa e di bilancio nella gestione economico-finanziaria con relativa responsabilità contabile<sup>29</sup> che, andando ad innestarsi con le successive Leggi Bassanini, completerà il processo autonomistico cui sin da quel momento è stata sottoposta la scuola. La stagione riformista che ebbe inizio proprio nella seconda metà degli anni '90 fu propagandata come necessaria per modernizzare e razionalizzare la pubblica amministrazione e già nei primi anni di quel decennio il comparto scuola era stato complessivamente inglobato nel settore più ampio di pubblica amministrazione appunto e anche in questo caso con un approccio apparentemente indolore, anzi pubblicizzato come tagli a dei privilegi inaccettabili e sperpero di denaro per una spesa pubblica eccessiva e inefficiente.

---

<sup>27</sup> Legge 5 giugno 1990, n. 148, "Riforma dell'ordinamento della scuola elementare"

<sup>28</sup> Legge 9 aprile 1993, n. 114, "Disposizioni per la piena attuazione dell'insegnamento della lingua straniera nella scuola elementare Ministro della Pubblica Istruzione".

<sup>29</sup> Legge 24 dicembre 1993, n. 537 "Interventi correttivi di finanza pubblica", art. 4.

## B. IL D. LGS. N. 29/1993 – I DOCENTI DELLA SCUOLA ITALIANA PERDONO IL “RUOLO”

---

Fondamentale per comprendere l’impatto e la trasformazione implicita è indubbiamente il Dlgs. n. 29/1993<sup>30</sup> attraverso cui il rapporto di lavoro dei docenti delle scuole con lo stato cambia radicalmente, da una disciplina di diritto pubblico si passa ad una di natura privatistica; allo stesso modo viene modificato anche il loro stato giuridico, tant’è che è oramai improprio parlare di immissioni in ruolo in quanto il ruolo ordinario è stato trasformato in contratto a tempo indeterminato per i docenti delle scuole, mentre invece, ad esempio, lo stesso non è accaduto per i docenti universitari, né per magistrati o per le forze armate, per i quali il ruolo rimane così come non è cambiato il loro stato giuridico.

Questa modifica ha avuto un impatto notevole dal punto di vista economico, realizzando paradossalmente una scala mobile a rovescio agganciando la retribuzione dei docenti della scuola al tasso d’inflazione programmato e conseguentemente abbassando i livelli stipendiali, un bel risparmio per lo stato non c’è che dire. Inoltre, per i docenti della scuola, a differenza degli altri funzionari citati prima, è stato abolito lo scatto di anzianità che indicava anche uno scatto stipendiale biennale che ora invece avviene ogni sei anni; ma non è tutto perché questo provvedimento è stato il primo importante tassello che ha introdotto anche altri aspetti inediti nella tradizione della scuola, ossia un rapporto sempre più gerarchico tra docenti e dirigenti scolastici e una competizione interna tra i vari docenti che si affannano ad effettuare attività aggiuntive per arrotondare e la cui assegnazione è, nei fatti, di esclusiva competenza dei dirigenti.

Da quel momento in poi la strada per l’autonomia scolastica è praticamente spianata e non incontra alcuno ostacolo perché rientra in un preciso disegno politico molto più ampio che spinge, innanzitutto verso una progressiva privatizzazione di tutte le istituzioni statali e passa per un decentramento amministrativo sempre più incisivo a favore delle regioni, specie quelle che rivendicano maggiore efficienza ed efficacia, forse un tentativo di attuare un federalismo calmierato e, in terzo luogo, in direzione di un’idea di istruzione sempre più prona a soddisfare le esigenze dell’industria che convenientemente smette di fare formazione e innovazione interna<sup>31</sup>. Questi molteplici fattori, come vedremo, hanno effetti devastanti sulla scuola trasformandola sin da subito in azienda di tipo privatistico in cui la produttività, l’efficienza e l’efficacia sostituiscono concetti come il diritto costituzionale ad un’istruzione di qualità per tutti

---

<sup>30</sup> DLGS 3 febbraio 1993, n. 29, “Razionalizzazione delle amministrazioni pubbliche e revisione della disciplina in materia di pubblico impiego”. Ministro della Pubblica Istruzione: R. Russo-Jervolino, governo: Amato I

<sup>31</sup> *Education and European Competence – ERT Study on Education and Training in Europe*; European Round Table; Brussels, 1989. Cit. in HIRTT, Nico, s. d., «L’Europa, la scuola e il profitto», in *Educazione & Scuola*, URL: <[https://www.edscuola.it/archivio/ped/europa\\_scuola\\_profitto.htm](https://www.edscuola.it/archivio/ped/europa_scuola_profitto.htm)> [consultato il 8 ottobre 2020].

introducendo l'elemento competizione tra i vari istituti.

I passaggi normativi che portano a queste conseguenze, come si è detto, o non vengono colti nella loro importanza sostanziale perché veicolati tramite una propaganda che viene accolta con gran favore dall'opinione pubblica, d'altra parte subito dopo l'ondata scandalistica della corruzione politica emersa con l'operazione di "mani pulite", il bisogno di modernizzare e semplificare tutto ciò che veniva inglobato sotto il largo ombrello del termine onnicomprensivo di "amministrazione pubblica" era avvertito come prioritario da tutti e, dunque, quanto avveniva nella scuola fu salutato quasi unanimemente come un'operazione dovuta e persino tardiva. Oppure non se ne colse proprio la portata perché, effettivamente, i tanti risvolti negativi si sono manifestati gradualmente negli anni, eppure non è affatto un declino improvviso e repentino, anzi, e per coloro che lo hanno pazientemente perseguito, è un successo concreto che finalmente sta dando i suoi frutti. Vale perciò la pena analizzare quali sono i diversi obiettivi messi in atto in questi trenta anni, come e da chi.

Bisogna dire subito che, sebbene la via maestra sia stata preparata e attuata inizialmente da governi di centro sinistra – che senza dubbio ha un risvolto paradossale –, è tutto l'arco politico che trasversalmente persegue lo scopo di trasformazione radicale del sistema di istruzione italiano.

---

## CAPITOLO 2

# LE GRANDI LOBBY DEGLI INDUSTRIALI E LA SFIDA GLOBALE ENTRANO A SCUOLA

---

### A. ERT (EUROPEAN ROUND TABLE/LA TAVOLA ROTONDA EUROPEA DEGLI INDUSTRIALI – 1989)

---

---

#### - LA PAZIENZA E LA TENACIA DI CHI MANOVRA E INDIRIZZA DIETRO LE QUINTE

---

L'interesse politico ed economico nei confronti dell'istruzione non è solo storia del passato, anzi, e dietro ogni riforma o contro-riforma attuate in tempi recenti è evidente il disegno politico-economico che le sottende. Tuttavia è necessario rintracciare il filo rosso che lega insieme l'ideologia politica e gli interessi economici che si alimentano e condizionano reciprocamente.

A tal proposito è interessante notare che a febbraio del 1989 la European Round Table (ERT)<sup>32</sup> pubblica un rapporto dal titolo *Education and European Competence – ERT Study on Education and Training in Europe*<sup>33</sup> ed è questo il punto di inizio cui si fa risalire questa stretta connessione tra interessi economici e le politiche perseguite da quel momento in poi dalla nascente Unione Europea e, quindi dai politici dei vari paesi coinvolti sia a livello europeo sia a livello dei rispettivi governi nazionali.

Sin dalla premessa si evince che la ERT individua come causa principale, a suo dire, della crescita della disoccupazione in seno all'Europa la scarsa preparazione dei lavoratori europei sia in termini di istruzione generale sia per quanto concerne l'acquisizione di nuove abilità professionali, e quindi ritiene che l'istruzione sia un settore strategico per favorire la competitività europea su scala internazionale e si stupisce che, tenuto conto della scarsa capacità di rispondere alle esigenze dell'industria da parte dei vari sistemi di istruzione europei, ci siano ancora paesi in Europa che favoriscano e persino incoraggino i giovani a perseguire studi di loro interesse anziché indirizzarli espressamente verso quei percorsi di studi più rispondenti al mercato del lavoro, è bene tenere a mente questo concetto di limitare le personali attitudini ed aspirazioni degli studenti in quanto esso è dirimente nel perseguimento degli obiettivi prefissati dagli

---

<sup>32</sup> NdA: sito ufficiale della Tavola Rotonda Europea degli Industriali, URL: <https://ert.eu/members/> [consultato il 8 ottobre 2020].

<sup>33</sup> Cfr. *Education and European Competence – ERT Study on Education and Training in Europe*; European Round Table; Brussels, 1989.

industriali e tornerà spesso nel nostro racconto; sempre nella premessa l'ERT si pone come obiettivo da raggiungere l'incremento delle abilità e della competenza nei giovani oltre all'introduzione del nuovo concetto di apprendimento per adulti e lungo tutto l'arco della vita, specie quello riferito alla fase produttiva (*life-long learning*)<sup>34</sup>.

Da questo momento però non cambia solo il lessico che viene adottato per parlare di istruzione e che viene mutuato direttamente dai settori industriali e commerciali, espressamente aziendalista; cambiano anche le idee cui si rifaceva prima di quel momento specifico il sistema di istruzione dei singoli paesi europei, non a caso il rapporto in questione sottolinea che se in passato era comprensibile che i singoli sistemi di istruzione fossero ispirati da una forte impronta di identità culturale nazionale con il preciso intento di rafforzare il senso di appartenenza e la cittadinanza specifica, ora l'ERT ritiene essere più importante sviluppare le similitudini presenti tra i popoli europei evidenziando meno le loro differenze<sup>35</sup>. Perciò tra i vari scopi da perseguire si pone anche la necessità che in Europa vi sia l'equipollenza dei titoli studi – come ad esempio l'MBA statunitense –, che si sviluppino dei curricula scolastici uniformi e che venga introdotto lo studio di almeno tre lingue comunitarie<sup>36</sup>. Non solo, si aggiunge anche la necessità di fissare dei parametri uniformi per la conoscenza delle lingue e per l'acquisizione delle abilità<sup>37</sup>, che oggi sono, appunto, in uso, e di ridurre i tempi medi per il conseguimento del diploma in modo da anticipare quanto più possibile la fase di formazione<sup>38</sup>, inoltre sostengono sia necessario introdurre nelle scuole la figura di tutor industriali, la didattica per moduli flessibili e di creare opportunità di scambio e mobilità tra staff industriale e scolastico, infine ritiene di primaria importanza sviluppare e promuovere schemi di apprendimento imprenditoriali<sup>39</sup>. È interessante altresì notare che questi sono gli stessi obiettivi entusiasticamente promossi dalle lobby italiane, tra cui TREELE, la FGA (Fondazione Giovanni Agnelli) e l'ANP (Associazione Nazionale Presidi)

Se questi sono i fini da concretizzare al più presto il rapporto individua anche alcune questioni da affrontare per ridurre il ritardo accumulato dall'Europa nei confronti della competitività statunitense e asiatica, specie con il Giappone. Prima fra tutte è il livello non idoneo dell'istruzione di base, sempre secondo l'ERT, per raggiungere i requisiti necessari per soddisfare le esigenze espresse dal mondo industriale e, in particolar modo, per sviluppare le necessarie capacità di comunicazione, quelle per poter lavorare in squadra e per risolvere problemi. Altra questione, poi è la scarsa comprensione del cosiddetto

---

<sup>34</sup> *Ibidem*, foreword [NdA] fa riferimento al rapporto annuale del 1986 dal titolo *Making Europe Work*, European Round Table; Brussels, 1986.

<sup>35</sup> *Ibidem*, p. 18.

<sup>36</sup> *Ibidem*, p. 10.

<sup>37</sup> *Ibidem*, p. 14, [NdA] qui si fa riferimento ai QCER (quadri comune di riferimento per la conoscenza delle lingue straniere).

<sup>38</sup> *Ibidem*, p. 15.

<sup>39</sup> *Ibidem*

ambiente economico, degli affari e come fare per produrre profitti sia da parte degli studenti sia da quella dei docenti. Ed è proprio tra i docenti che l'ERT individua la causa principale che impedisce agli studenti di sviluppare proprio quei requisiti necessari e rispondenti alle esigenze dell'industria, infatti, continua il rapporto ERT, gli insegnanti dell'istruzione primaria e secondaria non possiedono le capacità per promuovere e far emergere forme di istruzione di base più flessibili e adattabili per favorire l'inserimento degli studenti in più e varie tipologie di percorsi professionali.<sup>40</sup>

Le conclusioni esposte nel rapporto salvano tuttavia l'istruzione universitaria in Europa pur auspicando che i laureati possano presto dotarsi anche del pensiero olistico e acquisire le capacità comunicative di cui necessitano oltre a saper prendere iniziative e di essere consapevoli di ciò che accade intorno a loro, pertanto, sostengono, che il loro retroterra culturale debba privilegiare una cultura appunto vasta.

Potremmo dire che l'interesse manifestato dalla Tavola Rotonda Europea degli Industriali (ERT) a partire dal 1989 si intreccia ad interessi ben più vasti che persegue con determinazione facendo pressioni politiche sia a livello europeo, sia su quello dei vari paesi del continente. Pressioni e condizionamenti che incidono sulle politiche europee facendo sì che queste piano piano vadano sempre più incontro alle esigenze delle multinazionali favorendo la globalizzazione<sup>41</sup>.

---

## MA CHI C'È DIETRO L'ERT E COS'È?

---

L'ERT altro non è in fondo che una potentissima lobby con ramificazioni, per quanto riguarda il panorama italiano, in associazioni sedicenti no-profit, come TREELE e la Fondazione Gianni Agnelli (FGA) (è sufficiente dare un'occhiata ai nomi dei membri di tutte e tre le suddette lobby per comprendere chiaramente che si tratta delle stesse persone), l'ultima, in particolare, la FGA, è particolarmente attiva nel campo dell'istruzione con il suo ormai celeberrimo "Eduscopio", un rapporto annuale che stila classifiche di merito circa le scuole ritenute migliori sul territorio nazionale<sup>42</sup>.

Come tutte le lobby l'ERT ha un'organizzazione vasta e ben articolata con riferimenti politici di primo piano su cui, da sempre, fa leva per ottenere gli obiettivi che ritiene prioritari sia a livello europeo sia a

---

<sup>40</sup> *Ibidem*, pp. 19-20.

<sup>41</sup> BALANYÁ, Belén, DOHERTY, Ann, HOEDEMAN, Olivier, MA'ANIT, Adam, WESSELIU, Adam, «Europe Inc.; Regional & Global Restructuring and the Rise of Corporate Power», London, Pluto Press, 2000 in collaborazione con *Corporate Europe Observatory*, URL: <<https://corporateeurope.org/en/power-lobbies/2012/03/europe-inc>> e URL: <[https://corporateeurope.org/sites/default/files/europe\\_inc\\_ch\\_3.pdf](https://corporateeurope.org/sites/default/files/europe_inc_ch_3.pdf), p. 1> [consultati il 10 ottobre 2020].

<sup>42</sup> [NdA] sito web ufficiale URL: <https://eduscopio.it/>.

livello dei vari governi nazionali. I risultati dell'impegno tenace e indefesso dell'ERT sono stati enormemente positivi e dalla caduta del muro del Berlino in poi fino agli inizi degli anni '90 i suoi sforzi sono stati indirizzati soprattutto verso la creazione di un mercato europeo unico e la realizzazione di una vasta rete di infrastrutture per il trasporto in Europa (Trans-European Network – TENS) fino a gettare le basi per il raggiungimento del trattato di Maastricht e l'unione monetaria europea (Association for Monetary European Union – AMUE)<sup>43</sup>.

Gli effetti negativi che un mercato europeo unico avrebbero avuto furono ben delineati subito in una relazione che metteva in evidenza la crescita esponenziale dell'inquinamento dovuta all'aumento altrettanto esponenziale del traffico su gomma, i rifiuti derivanti da tali volumi di trasporti oltre all'obbligo dei vari paesi di accettare di effettuare minori controlli sui prodotti trasportati, infine, sarebbe stato impedito ad ogni paese dell'Unione di imporre una tassazione a favore del rispetto ambientale<sup>44</sup>. Eppure, nonostante tutto ciò, a fronte di un mercato libero che avrebbe visto gli scambi commerciali allargarsi ad una platea di ben 340 milioni di abitanti qualsiasi remora fu ben presto spazzata via, anche grazie alla prospettiva che le infrastrutture necessarie per agevolare queste vie di trasporto venissero costruite tutte dai singoli stati e, quindi, tutte a carico esclusivo dei rispettivi contribuenti<sup>45</sup>. Si tratta infatti di opere faraoniche come l'alta velocità su rotaia, ma anche l'ampliamento di numerosi aeroporti europei e ben 12,000 chilometri circa di nuove reti autostradali che avrebbero interessato l'intero continente. La maggior parte di queste opere sono state già completate mentre altre sono ancora in via di sviluppo<sup>46</sup>. Queste priorità individuate dall'ERT come imprescindibili furono inserite nel trattato di Maastricht che, appunto, individuava la realizzazione di tali opere attraverso ingenti stanziamenti di finanziamento pubblico<sup>47</sup> e tutto a scapito dei sistemi di *Welfare* dei vari Paesi europei che subiscono ridimensionamenti importanti, ancora una volta propagandati come razionalizzazione della spesa e riduzione degli sprechi.

---

## - LA EUROPEAN ROUND TABLE E L'UNIONE EUROPEA

---

Si è già detto dell'enorme influenza esercitata dai vari membri della ERT nei confronti dell'UE e di suoi

---

<sup>43</sup> BALANYÁ, Belén, DOHERTY, Ann, HOEDEMAN, Olivier, MA'ANIT, Adam, WESSELIU, Adam, «Europe Inc.; Regional & Global Restructuring and the Rise of Corporate Power», London, Pluto Press, 2000 in collaborazione con *Corporate Europe Observatory*, URL:< <https://corporateeurope.org/en/power-lobbies/2012/03/europe-inc>> e [https://corporateeurope.org/sites/default/files/europe\\_inc\\_ch\\_6.pdf](https://corporateeurope.org/sites/default/files/europe_inc_ch_6.pdf), pp. 51-53

<sup>44</sup> *Op. cit.*, URL: <[https://corporateeurope.org/sites/default/files/europe\\_inc\\_ch\\_3.pdf](https://corporateeurope.org/sites/default/files/europe_inc_ch_3.pdf)> cit. p.22

<sup>45</sup> *Ibidem*, p. 23.

<sup>46</sup> *Ibidem*.

<sup>47</sup> *Ibidem*.

politici di spicco, tra tutti sembra di grande importanza rilevare la stretta collaborazione intercorsa tra l'allora presidente della Commissione Europea, Jacques Delors, ed esponenti dell'ERT durante l'elaborazione del Libro Bianco del 1993 su crescita, competitività e occupazione<sup>48</sup>; mettendo a confronto il rapporto dell'ERT, *Beating the Crisis* (Come battere la crisi) ed il succitato libro bianco del 1993 è davvero sorprendente notare quante similitudini sono presenti tra i due documenti tanto da far pensare che si sia trattato di un "vero e proprio copia e incolla"<sup>49</sup>. Ma ciò che in questa sede preme rilevare è che le conclusioni e le raccomandazioni emerse dal rapporto della nota lobby europea sono state recepite pari pari dal Libro Bianco di cui sopra e che nello specifico sono: progressivo aumento della deregolamentazione e della flessibilità nel mercato del lavoro, aumento degli investimenti nazionali in opere di trasporto infrastrutturali e competitività internazionale.

Una volta messo nero su bianco quelle raccomandazioni in un documento ufficiale dell'Unione, rimaneva, tuttavia, il problema di come realizzare questi obiettivi prioritari, la strategia adottata fu abbastanza simile a quelle precedenti, ossia una lenta e tenace opera di persuasione da una parte, lavorando ai fianchi i vari ministri nazionali dei settori individuati, e dall'altro lato l'istituzione di commissioni di ricerca e di studio presiedute e coordinate da personalità di spessore appartenenti ad ambiti rilevanti per garantire autorevolezza e credibilità assolute alle relazioni che avrebbero evidenziato soluzioni non solo adeguate, ma persino inevitabili per risolvere problemi annosi di tutto il continente, tra queste ci sono le CAG (Competitiveness Advisory Group), appunto strutture decisionali cui il presidente della Commissione, Santer, chiese aiuto per individuare priorità di politiche economiche per l'UE e di stilare delle linee guide per aiutare l'UE a sviluppare e migliorare la propria prestazione in ambito concorrenziale.

Questo genere di commissione istituzionalizzò l'apporto che la ERT avrebbe assicurato all'UE e gli diede voce nel contesto e nel consesso internazionale, né c'è da stupirsi perché come ebbe a dire l'allora segretario generale dell'ERT, Richardson, "abbiamo buone relazioni perché per molti aspetti i nostri interessi coincidono [...] più o meno abbiamo le stesse priorità"<sup>50</sup>. I membri di queste commissioni che, duravano in carica due anni e alla fine dei quali venivano sostituiti da altri membri sempre scelti direttamente dal presidente Jacques Santer comprendevano: 4 esponenti di ERT, altri amministratori delegati di banche e grandi multinazionali, 3 sindacalisti, un certo numero di politici tra cui, nella prima commissione, figura anche l'italiano Carlo Azeglio Ciampi.<sup>51</sup>

Queste commissioni avevano il compito di stilare dei rapporti con le conclusioni e raccomandazioni derivanti dai loro studi, il primo dei quali fu pubblicato immediatamente prima del Summit europeo

---

<sup>48</sup> *Ibidem*, p. 24.

<sup>49</sup> *Ibidem*.

<sup>50</sup> *Ibidem*, p. 25.

<sup>51</sup> *Ibidem*.

tenutosi a Cannes nel 1995 con le seguenti raccomandazioni: (a) finanziare le opere infrastrutturali per il trasporto (TENS) attraverso partneriati pubblici e privati; (b) veloce espansione ad est dell'UE; (c) introduzione del concetto di apprendimento per tutto l'arco della vita (*life-long learning*) e della società dell'apprendimento (*learning-society*), ovvero continua formazione della forza lavoro per adattarsi ai bisogni in continua trasformazione dell'industria.

Il secondo studio fu pubblicato prima del summit europeo di Madrid nel dicembre del 1995 col quale si raccomandava ai governi locali di facilitare la deregolamentazione e la privatizzazione del settore pubblico come telecomunicazione, energia e trasporto; in secondo luogo si raccomandava di adattare le politiche ambientali ai bisogni del mercato e dei suoi mezzi di produzione.

Il terzo rapporto fu pubblicato appena prima del summit europeo di Firenze a giugno del 1996 nel quale la CAG fornisce raccomandazioni in merito alla riduzione della disoccupazione di massa in Europa, tra questi spicca quella di istituire un patto sociale tra datori di lavoro, forza lavoro e governo per modernizzare il mercato del lavoro che vedrebbe tra le priorità la flessibilità nelle ore di lavoro, salari calmierati ed una maggiore mobilità tra dipendenti di varie aziende in regioni e paesi europei diversi; la seconda raccomandazione riguarda la legislazione sociale da adottare in tutti paesi membri dell'unione che dovrebbe tenere in considerazione le analisi costi-benefici, ancora una volta il tutto a favore delle esigenze espresse dalle multinazionali a spese totali della collettività.

Il quarto rapporto esce a ridosso del summit di Dublino nel dicembre del 1996 e mette a confronto le prestazioni commerciali globali dell'UE con quelle di uno dei suoi più temibili concorrenti in termini di crescita di mercato, ossia il Giappone e conclude che l'UE deve continuare sulla linea tracciata e proseguire con la liberalizzazione del commercio investendo nel WTO (World Trade Organization) e completando l'adesione, perorata dall'OCSE, al MAI<sup>52</sup>; inoltre preme affinché vengano apportate modifiche all'art. 133 del Trattato di Maastricht (politiche commerciali comuni) che consentirebbero alla commissione di negoziare su temi cruciali come: i servizi, la proprietà intellettuale e gli investimenti esteri diretti.

Il secondo gruppo di consulenti per la competitività (CAG) fu composto da 13 membri, il precedente segretario generale dell'OCSE Jean-Claude Paye, membri dell'ERT come esponenti della Telecom britannica, Pirelli e Repsol; due altri rappresentanti delle organizzazioni dei lavoratori della Germania e del Portogallo, un membro della compagnia di investimenti BFE, tre sindacalisti: un italiano, uno svedese e uno del Regno Unito. I due focus principali che vanno evidenziati riguardano entrambi l'occupazione e la competitività. Nel primo rapporto pubblicato a novembre del 1997 prima del summit sul lavoro che si tenne in Lussemburgo sostiene che la globalizzazione economica è oramai un processo irreversibile che impone rapidi e necessari

---

<sup>52</sup> Cfr. CAPUANA, Lucia, R., «Come la politica divenne ostaggio del capitale» in *lrcapuana.com*, URL: <https://lrcapuana.com/2017/09/06/come-la-politica-divenne-ostaggio-del-capitale/>, [consultato i 14 ottobre 2020].

aggiustamenti che coinvolgano tutti i paesi, quindi, da una parte, si professano a favore della coesione sociale, ma consigliano ai paesi di accelerare sulle riforme strutturali, dall'altro, premono perché si proceda con una legislazione meno stringente per le aziende e, infine, premono per la responsabilità individuale in merito ai piani pensionistici dei lavoratori. Il secondo rapporto, quello del giugno 1998 precedente il summit di Cardiff pone invece l'accento sulla valuta unica per agevolare la competitività del mercato del capitale.<sup>53</sup>

Sebbene il secondo gruppo (CAG) non ebbe più una forte presenza di esponenti ERT per evitare che si potesse ravvisare un conflitto di interessi troppo marcato, è comunque indubbio che la sua presenza nel primo gruppo di consulenti indirizzò i lavori in modo evidente e, tra l'altro, offrì un'ufficialità insperata facendo sentire in modo netto e chiaro la loro voce tant'è che le politiche UE sono sin da allora orientate a perseguire come scopo principale la competitività industriale europea mettendo in secondo piano, quando non trascurando del tutto altri interessi e obiettivi. Lungi dall'essere la ERT ignorata o trascurata dalle politiche UE i suoi interessi vengono comunque tutelati e il lavoro svolto da questa lobby persiste dietro le quinte forte della consapevolezza del suo peso ancora oggi all'interno dei gruppi di decisori politici nell'UE.<sup>54</sup>

---

#### - LA POLITICA DELL'UE, L'ISTRUZIONE E LA STRATEGIA COMUNICATIVA

---

Non a caso, infatti, e sebbene negli anni la ERT abbia diradato le sue pubblicazioni e i suoi consigli troppo palesi in merito alle politiche perseguite dall'UE è altresì evidente una comunione di intenti tra i due specie per quanto concerne temi come l'istruzione e la ricerca. Nella strategia 2020, perseguita dopo il mancato raggiungimento degli obiettivi prefissati nel patto di Lisbona a causa della crisi economica che ha avuto effetti molto negativi in Europa e in tutta l'economia globale, ritorna immancabile lo scopo originario, ovvero mantenere ferma la barra verso una riduzione sostanziale del gap tra scienza e mercato al fine di costruire legami sempre più forti tra i settori pubblici e privati nell'istruzione con il sostegno della comunità industriale, entrambi, inoltre, promuovono l'idea di riformare i curriculum scolastici per adattarli al soddisfacimento dei bisogni dell'industria<sup>55</sup>.

Tuttavia prima di pubblicare gli studi che avrebbero presentato le soluzioni miracolose andavano poste sul tappeto e comunicate alle opinioni pubbliche dei vari stati membri le questioni cruciali alle quali la ERT stava lavorando per trovare le soluzioni più idonee. È in questo modo che la campagna comunicativa ha

---

<sup>53</sup> Op.cit., URL: <[https://corporateeurope.org/sites/default/files/europe\\_inc\\_ch\\_3.pdf](https://corporateeurope.org/sites/default/files/europe_inc_ch_3.pdf)>, pp. 31-35

<sup>54</sup> *Ibidem*, p. 36.

<sup>55</sup> Corporate Europe Observatory, «Europe's 2020 Strategy: big business as usual» in *Corporateeurope.org*, URL: <<https://corporateeurope.org/en/news/europes-2020-strategy>> [consultato il 10 ottobre 2020].

inizio e comincia appunto con una crociata a favore della competitività, come si è sottolineato prima, il problema dei problemi individuato dalla ERT è appunto la scarsa capacità di competere che caratterizza il vecchio continente rispetto ai suoi concorrenti più agguerriti, Stati Uniti d'America e Giappone, pertanto è la creazione di un mercato unico europeo che possa stimolare gli investimenti, aumentare la produttività e creare nuovi posti di lavoro la risposta più idonea a migliorare le prestazioni europee, infatti l'adozione del mercato unico da parte dell'UE nel consiglio di Amsterdam del 1997 dovrà avere come risvolti principali: (a) una maggiore liberalizzazione delle telecomunicazioni, dei mercati energetici e dei trasporti, oltre a (b) assicurare i brevetti a vita, (c) la concessione di monopoli a società specializzate per lo sviluppo di prodotti con tecnologie *biotech* e, infine, (d) l'armonizzazione di tassazione europea per tutte quelle aziende di tipo corporativistico a livelli multinazionali.<sup>56</sup>

La seconda questione da affrontare era rappresentata dai parametri di riferimento (*benchmarking*), ovvero una sorta di vangelo a cui si atterranno d'ora in poi tutti i documenti pubblicati dall'UE in stretta connessione con il concetto di competitività. In pratica per ottemperare alla necessità di tutti i paesi dell'UE di mostrarsi all'avanguardia e competitivi i parametri di riferimento dovranno essere uniformi e condivisi per poter adottare le migliori decisioni politiche che dovranno dunque attenersi a specifiche tecniche e non ad esigenze di tipo politico. È questo il presupposto che impone una severa politica di bilancio per tutti i paesi dell'UE, ma non solo, è sempre questo dispositivo dei parametri di riferimento che imporrà anche un'ulteriore liberalizzazione dei mercati che spingerà inoltre i singoli paesi in una sorta di gara per privatizzare quanto più possibile aziende che erano ancora pubbliche come quelle del settore delle telecomunicazioni, dell'acqua e della gestione delle reti fognarie. I primi e quasi unici beneficiari di queste politiche furono sin da subito le grandi multinazionali mentre a risentirne a livello continentale furono le politiche sociali e quelle delle protezioni ambientali che subirono quasi ovunque un drastico ridimensionamento.

Il terzo aspetto che fu subito evidenziato come prioritario fu l'allargamento ad est dell'UE. Con la caduta del regime sovietico, infatti, si rese disponibile un fertile mercato pressoché vergine, quello dei paesi del centro e dell'est europeo; all'incirca ben 150 milioni di nuovi consumatori che erano anche operai altamente specializzati a basso costo rispetto al resto degli operai europei inseriti in un mercato del lavoro tutelato e ben retribuito. Una vera manna per gli industriali della zona dell'UE che quindi avevano tutto l'interesse di inglobare nell'UE questi nuovi membri all'interno del mercato unico ai quali si chiese immediatamente di fare sforzi notevoli per raggiungere una rapida trasformazione economica che ebbe, con tutta evidenza, degli effetti negativi quali: (a) una pesante ristrutturazione economica e infrastrutturale; (b) adozione complessiva e totale della legislazione EU; (c) una riduzione consistente della

---

<sup>56</sup> Op. cit., URL: <[https://corporateeurope.org/sites/default/files/europe\\_inc\\_ch\\_3.pdf](https://corporateeurope.org/sites/default/files/europe_inc_ch_3.pdf)>, p. 27.

sovranità nazionale e del ruolo dello stato e, infine, (d) una maggiore dipendenza sugli investimenti stranieri diretti. Ciò determinò, già a partire dal 1997, un investimento di capitali stranieri diretti per circa 9 miliardi di euro provenienti da aziende europee verso paesi come l'Ungheria, la Repubblica Ceca, metà dei quali solo verso la Polonia, in compenso le aziende europee ottennero ben 80 miliardi di esportazione verso quei paesi<sup>57</sup>.

L'ultimo mantra caro all'ERT e, come tutti gli altri analizzati finora, adottato pedissequamente dai paesi UE riguarda l'innovazione attraverso cui ristrutturare tutto il sistema europeo. La matrice di tutto è sempre la competitività che da sola assicurerà, tra gli altri miracoli, anche quello di creare più posti di lavoro a patto che si eseguano i seguenti percorsi: (a) deregolamentazione, (b) flessibilità del mercato del lavoro e, immancabile, (c) riforme strutturali del sistema di istruzione dei vari paesi.

Come già evidenziato ad apertura di questo capitolo, l'ERT pone l'accento sull'importanza di condizionare e influenzare l'istruzione per far sì che essa risponda alle esigenze delle industrie e il suo scopo principale è di sottrarla "a quelle persone che non sembrano avere alcun dialogo, né comprensione dell'industria e del percorso necessario per raggiungere il progresso"<sup>58</sup> e ora l'ERT evidenzia con maggior forza la necessità di tutti gli europei di sottoporsi al processo di apprendimento lungo tutto la vita (*life-long learning process*) al fine di restare competitivi in un mercato del lavoro in costante rapida trasformazione accettando le ristrutturazioni necessarie per far fronte ad una feroce competizione globale.

---

## - EFFETTI E CONSEGUENZE

---

Paradossalmente e a dispetto di tutte le rassicurazioni relative alla creazione di nuovi posti di lavoro ciò che di fatto è accaduto in questi anni nello scenario europeo è che le grandi multinazionali hanno tagliato in maniera considerevole posti di lavoro. Pertanto, la centralizzazione e la distribuzione catalizzate dal mercato unico ha permesso alle multinazionali di tagliare i costi di produzione in modo significativo riducendo la forza lavoro; così ad esempio, l'olandese Phillips Electronics ha tagliato di ben il 22% il proprio staff, l'equivalente di ben 68,000 posti di lavoro in cinque anni a partire dal 1989; mentre la liberalizzazione del mercato ha consentito alla Telecom britannica di tagliare tra il 1985 e il 1996 di ben 110 mila unità la propria forza lavoro; la Eriksson verso la fine degli anni '90 ha effettuato un taglio del 10% della sua forza lavoro mondiale, circa 11,000 posti di lavoro in meno; la Pilkington del Regno Unito nel 1998 tagliò ben 9,000 posti di lavoro a fronte di un profitto per i suoi azionisti del 20% e un aumento delle vendite del 12%; lo stesso paradigma per quelli di Daimler-Chrysler che vanta una crescita esponenziale delle azioni a fronte

---

<sup>57</sup> *Ibidem*, p. 31.

<sup>58</sup> *Ibidem*.

di ingenti perdite di posti di lavoro. In conclusione si può ben dire che gli unici beneficiari di tante e tali trasformazioni furono gli industriali e membri della lobby europea più potente, l'ERT, che con tenacia, pazienza e grande acume comunicativo fa ricadere tutti gli oneri ed esborsi sulla collettività dei paesi membri e le conseguenze peggiori sulle loro forze lavoro e, quel che risulta più paradossale ancora, con il plauso e l'entusiasmo di gran parte delle loro opinioni pubbliche che nell'Unione Europea vedevano l'unione dei popoli e una rinnovata adesione all'ideale enunciato dal manifesto di Ventotene del 1944 per un'Europa libera e unita, quando in realtà queste trasformazioni ricalcano pari pari le "sette modernizzazioni" apportate in Cile subito dopo il golpe di Pinochet e grazie alla consulenza attenta dell'economista neoliberaista americano, James McGill Buchanan, ovvero un programma di trasformazioni neoliberaista che aggredisce innanzitutto il *welfare state* cileno, come si può notare dall'elenco che segue:

1. privatizzazione della previdenza sociale;
2. privatizzazione del sistema sanitario;
3. voucher per le scuole private assegnate alle famiglie di tutti gli alunni della scuola dell'infanzia fino agli studenti delle superiori (piena adesione alla scuola di pensiero di Chicago e della Virginia);
4. università obbligate ad auto-finanziarsi (libero accesso ai fondi provenienti dalle multinazionali che hanno spinto sempre gli studenti verso corsi di studio professionalizzanti meno attenti allo sviluppo del pensiero critico e sempre meno verso corsi di studio umanistici; ciò ha determinato l'uscita dal mercato di quelle università che tra i loro iscritti avevano studenti oppositori al sistema);
5. riforma giudiziaria;
6. consistente limitazione all'azione governativa volta a regolamentare il mercato;
7. agricoltura soggetta alle multinazionali<sup>59</sup>.

## B. IL TRATTATO DI MAASTRICHT

---

### - L'UNIONE EUROPEA E IL SUO INTERESSE PER L'ISTRUZIONE E IL *LIFE-LONG LEARNING*

---

La deregolamentazione del mercato del lavoro tenacemente perseguito dall'ERT, contrariamente a quanto promesso, come abbiamo visto, ha invece determinato una contrazione consistente nei posti di lavoro ma non per scarsa competitività e bassa produttività, bensì per incrementare i profitti degli azionisti, creando altresì una crescente precarizzazione del lavoro con conseguente instabilità economica, in particolar modo, per le nuove generazioni che tentano di inserirsi nel mercato del lavoro che impone ai

---

<sup>59</sup> MACLEAN, Nancy, *Democracy in Chains*, London, Scribe Publications, 2017, pp. 155-58.

lavoratori, a causa di una flessibilità applicata sono in uscita con la deregolamentazione, di cambiare continuamente non solo il luogo di lavoro ma anche il proprio mestiere oltre alla proliferazione di forme di occupazione in cui non è prevista alcuna specializzazione e priva di tutele. Da qui la necessità indotta della formazione permanente (*life-long learning*).

Ciononostante il martellamento propagandistico dell'opinione pubblica europea continua indefesso attraverso una mistificazione del lessico abitualmente attuata che ottiene il risultato di trasformare il significato profondo dei concetti. Infatti un'espressione, apparentemente innocua e quasi banale come *life-long learning process* (formazione permanente) – in effetti chi si sognerebbe mai di negare che l'individuo non smette mai di imparare – da mera ovvietà comunemente accettata e data per scontata diventa, secondo questa reinterpretazione, un precetto secondo cui è responsabilità individuale del cittadino, nonché del lavoratore, perseguire formazione e aggiornamento continui con i propri mezzi e strumenti al fine di far fronte alla sfida attuale restando competitivi in un mercato del lavoro in costante e rapida trasformazione a causa della feroce competizione globale. Dunque, la formazione e l'aggiornamento che prima erano sviluppati in azienda e a spese del datore di lavoro, secondo questo approccio inedito vengono trasferiti all'individuo come obbligo sociale verso se stessi e agli stati quanto ad oneri economici. Il meccanismo applicato individua nel sistema di istruzione e non solo in quello di formazione, il canale attraverso cui, le lobby degli industriali dei vari paesi UE, potranno inserirsi nell'appetibile e strategico settore dell'istruzione che via via diventa sempre più un ottimo e florido investimento.

Non a caso nel trattato di Maastricht, ovvero quello che istituisce la comunità europea, all'art 126<sup>60</sup>, per la prima volta l'Unione Europea si occupa di istruzione, attribuendole una competenza specifica non solo limitatamente alla formazione come era prima, per la prima volta dunque si palesa l'interesse dell'Unione Europea che ricalca in pieno le raccomandazioni espresse nelle varie relazioni pubblicate dall'ERT: sviluppo dell'istruzione di qualità qui intesa come precisa indicazione finalizzata a soddisfare le istanze dell'industria mascherate dalla promesse di occupabilità; la UE, pur lasciando la responsabilità principale in merito al settore dell'istruzione agli stati membri, si riserva la possibilità, eventualmente “se necessario, di sostenere e integrare la loro azione” in merito al “contenuto dell'insegnamento e all'organizzazione del sistema d'istruzione”<sup>61</sup>, in altri termini, l'UE, volendo, può entrare a gamba tesa nelle politiche di istruzione dei paesi membri per indirizzarne le azioni in modo incisivo. L'UE con questo documento intende altresì incentivare la mobilità studentesca, quella dei docenti grazie alla promozione di una sempre più stretta collaborazione tra istituti scolastici dei vari paesi membri per agevolare scambi culturali per i docenti e

---

<sup>60</sup> Consiglio della Comunità Europea e Commissione dell'Unione Europea, Trattato di Maastricht, 1992, «TITOLO VIII POLITICA SOCIALE, ISTRUZIONE, FORMAZIONE PROFESSIONALE E GIOVENTÙ» «Capo 3 Istruzione, formazione professionale e gioventù» Articolo 126; comm. 1-4.

<sup>61</sup> *Ibidem*, art. 126, comma 1.

periodi di studio all'estero per gli studenti, da qui la necessità che i curriculum scolastici siano quanto più simili possibili auspicando che si attui una progressiva armonizzazione dei vari sistemi di istruzione. Ovviamente la politica europea non si ferma al mero auspicio e, di fatti, predispone anche eventuali dispositivi legislativi per dare un impulso attivo agli stati membri in questa azione di cooperazione al fine di raggiungere gli obiettivi previsti quali appunto la possibilità del Consiglio europeo di deliberare su queste materie e dunque attuare le raccomandazioni avanzate dalla Commissione europea<sup>62</sup>.

Ma lo scopo principale da raggiungere è, in realtà, la mobilità della forza lavoro all'interno del continente, ed è fondamentale per generare maggiore competitività e produttività ridimensionando il più possibile il potere negoziale dei lavoratori attraverso una concorrenza feroce tra di essi.

L'armonizzazione dei sistemi di istruzione, dunque, rappresenta solo un mezzo attraverso il quale realizzarlo, l'altro strumento necessario a questo fine allora è la conoscenza di almeno tre lingue europee.

### C. IL LIBRO BIANCO UE SU ISTRUZIONE E FORMAZIONE (1995)<sup>63</sup>

---

Sin dalla premessa al documento gli stati membri affermano che: "Questo investimento nel sapere gioca un ruolo essenziale ai fini dell'occupazione, della competitività e della coesione sociale. Questo Libro Bianco sebbene guardi in prospettiva all'incontro del Consiglio Europeo di Madrid, trae le conclusioni dell'incontro tenutosi a Cannes del Consiglio Europeo del 1995, che affermano che: "le politiche di formazione e apprendistato che sono fondamentali per migliorare l'occupabilità e la competitività, vanno rafforzate specialmente attraverso la formazione continua" e continua affermando "(...) pur nel rispetto del principio di sussidiarietà, il Libro Bianco dispiega le azioni a cui gli stati membri dovranno attenersi nei loro paesi e fornisce le misure di sostegno che dovranno essere introdotte a livello comunitario"<sup>64</sup>. Ciò che colpisce immediatamente il lettore è che questo Libro Bianco dell'Unione Europea del 1995 sottolinea in modo particolare l'importanza che vi sia necessariamente un legame e una cooperazione tra i settori dell'istruzione di tutti i paesi membri e i loro rispettivi settori industriali, in tal modo evidenziando che l'istruzione diventi funzionale ai bisogni specifici dell'industria e delle imprese in generale. In altri termini l'istruzione non viene più vista come uno strumento attraverso il quale l'individuo

---

<sup>62</sup> *Ibidem*, art. 126, comma 3 e 4.

<sup>63</sup> Commission of The European Communities, Brussels, 1995, COM (95) 590 def. White Paper on Education And Training – Teaching and Learning –Towards the Learning Society.

<sup>64</sup> *Ibidem*.

si emancipa, piuttosto come una qualifica imprescindibile per l'occupazione. Pertanto qualcosa di ben diverso rispetto a quanto veniva inteso con l'idea tradizionale di *Bildung* che, appunto "intende la conoscenza come mezzo attraverso cui pervenire all'emancipazione, all'indipendenza, alla consapevolezza del sé e ad alla maturità"<sup>65</sup>, come ben descritto da Uljens.

Non è un caso che nel Libro Bianco del 1995 le istituzioni scolastiche per la formazione professionale sono molto più favorite rispetto a quelle di istruzione generale o umanistica, perché, come sottolinea la EU, è attraverso la formazione continua e l'apprendistato che si può assicurare l'occupabilità alla maggior parte delle persone, anche a coloro i quali per varie ragioni non completano alcun corso di studio in scuole che possano fornir loro certificazioni o qualifiche. Perciò l'UE è favorevole a riforme dei sistemi di istruzioni che diano, a chi abbandona la scuola prima di completare il corso di studio, delle forme di riconoscimento per lo sviluppo delle loro abilità (Certificazione Delle Competenze) in contesti anche informali e non necessariamente solo attraverso l'istruzione di tipo formale come quella impartita nelle scuole. Raccomandazioni, queste, interamente recepite da Letizia Moratti durante il suo ministero nei primi anni duemila, come vedremo.

E' dunque in questo quadro generale che gli sforzi dell'UE che spingono verso il multilinguismo devono essere tenuti in considerazione. Infatti la padronanza linguistica incoraggiata dall'UE è, ancora una volta, enfatizzata in vista di questo progetto, ovvero il progetto di favorire le abilità individuali affinché l'individuo diventi una risorsa per il proprio futuro datore di lavoro e non per favorire lo sviluppo di queste capacità al fine di arricchire se stesso. Questo concetto diventa abbastanza chiaro se si considera quanto riportato nel Libro Bianco a proposito di questo argomento specifico: "in modo da sviluppare la padronanza linguistica in tre lingue comunitarie è auspicabile che si cominci a studiare le lingue straniere in età pre-scolare. Si ritiene essenziale che questi insegnamenti vengano istituiti sistematicamente a partire dall'istruzione primaria, in modo da avviare l'apprendimento di una seconda lingua straniera comunitaria nella scuola secondaria. Si potrebbe anche sostenere che gli studenti della scuola secondaria studino certe discipline nella prima lingua straniera appresa"<sup>66</sup>.

Da un punto di vista prettamente politico questa è la prima volta che il *Content Language Integrated Learning (CLIL)*<sup>67</sup> viene citato, anche se implicitamente, ed è proposto come una idea di uniformità in tutta l'UE, a prescindere dai sistemi di istruzione di ogni paese membro e le loro specifiche caratteristiche che sono anche emblematiche dei loro retroterra culturali e storici.

---

<sup>65</sup> ULJENS, Michael, 2007, «The hidden curriculum of PISA – the promotion of neo-liberal policy by educational assessment», in *Researchgate.net*, URL: <[https://www.researchgate.net/publication/242131197\\_The\\_hidden\\_curriculum\\_of\\_PISA\\_-\\_the\\_promotion\\_of\\_neo-liberal\\_policy\\_by\\_educational\\_assessment1](https://www.researchgate.net/publication/242131197_The_hidden_curriculum_of_PISA_-_the_promotion_of_neo-liberal_policy_by_educational_assessment1)>, o URL:

<[http://www.vasa.abo.fi/users/muljens/pdf/the\\_hidden.pdf](http://www.vasa.abo.fi/users/muljens/pdf/the_hidden.pdf)>, p. 7 [consultati il 10 ottobre 2020].

<sup>66</sup> Op. cit., Commissione f The European Communities, White Paper, p. 47

<sup>67</sup> CAPUANA, Lucia R., 2019, «Clil: sì o no?», in *Ircapuaana.com*, URL: <<https://ircapuaana.com/2019/04/11/%ef%bb%bfclil-si-o-no/>>

Tuttavia e nonostante questi passaggi politici ben documentati, come si è appena visto, in altri documenti pubblicati a seguito di lavori svolti da commissioni alla camera dei deputati del Parlamento italiano in merito ad una risoluzione presa in occasione di un incontro tenutosi a Bologna nel giugno del 1999 alla presenza dei ministri dell'istruzione di 29 paesi – non tutti paesi membri dell'UE – si ha cura di precisare che in merito al cosiddetto *processo di Bologna* da attuarsi entro il 2010 circa la costruzione “di uno spazio europeo dell'istruzione” che esso non si propone “l'armonizzazione dei sistemi di istruzione dei paesi europei”, bensì il perseguimento della realizzazione di un sistema universitario fondato su due cicli di studio, di primo e secondo livello, sul trasferimento dei crediti didattici, sulla mobilità dei docenti e degli studenti, su titoli di semplice leggibilità e immediata comparabilità e sulla valutazione della qualità. Dopo il primo incontro a Bologna nel 1999, i Ministri si sono riuniti a Praga nel 2001, a Berlino nel 2003 e a Bergen nel 2005. Il prossimo incontro si terrà a Londra nel 2007. Attualmente aderiscono al processo di Bologna 45 Paesi europei, così recitano le carte della camera.<sup>68</sup> I lavori sono andati avanti fino all'ultimo incontro di cui si ha notizia dal sito del MIUR fino al 2015 con un'agenda che prevede una scadenza nel 2020 e di cui però non si ha ancora notizia.

L'Autonomia scolastica, come vedremo, prosegue con inedita solerzia nel solco tracciato dall'UE (vedasi il percorso del comunemente detto “3+2” della riforma Berlinguer per l'università italiana e l'introduzione dei crediti anche scolastici) che, a sua volta, ha recepito supinamente le direttive dell'ERT dimostrando con chiarezza che la politica ha abdicato al suo ruolo precipuo ed ha adottato quello di mero esecutore di ordini impartiti dai grandi potentati economici: le lobby.

---

<sup>68</sup> Atti della commissione della Camera dei Deputati, Area Istruzione, Parlamento della Repubblica Italiana, URL: <[http://leg15.camera.it/cartellecomuni/leg14/RapportoAttivitaCommissioni/testi/07/07\\_cap02.htm](http://leg15.camera.it/cartellecomuni/leg14/RapportoAttivitaCommissioni/testi/07/07_cap02.htm)> [consultato il 10 ottobre 2020].

---

## CAPITOLO 3

# AUTONOMIA SCOLASTICA – LEGGE BASSANINI (1997)

---

### A. LA GRADUALITÀ DEGLI INTERVENTI ATTUATI CELA I FORTI LEGAMI E LE PRESSIONI INDEBITE DELLE LOBBY SULLA POLITICA

---

---

Come delineato nei capitoli precedenti l'attenzione della politica italiana nei confronti del sistema di istruzione è stato negli anni contrassegnato da misure spesso contraddittorie e tendenzialmente classiste, volte più alla conservazione di un sistema sociale suddiviso in classi che ad una reale spinta riformatrice; persino la dichiarata intenzione espressa con i Decreti Delegati di aprire la scuola e l'università ad una maggiore partecipazione attiva e quindi ad una più concreta democratizzazione dei processi decisionali che avrebbe dovuto coinvolgere tutti i soggetti interessati, nei fatti si traduce, come afferma Massimo Baldacci, nel mantenimento dell'esistente senza cambiare davvero niente<sup>69</sup>. L'unico cambiamento concreto determinato dalla spinta innovativa si ha con la riforma della scuola media unica nel 1962, continua Baldacci, mentre l'eccessiva burocratizzazione caratterizzante i già citati decreti delegati della seconda metà degli anni '70 ne depotenzia l'efficacia<sup>70</sup>.

Ne consegue che l'unica vera riforma strutturale che rappresenta anche una visione del sistema di istruzione italiano rimane indubbiamente la Riforma Gentile del periodo fascista che appunto ne è una sua rappresentazione plastica. Nemmeno il movimento studentesco del 1968 riesce a smuovere l'immobilismo della politica italiana in materia di istruzione facendo sì che ogni tentativo di cambiamento rimanga frammentario e la scuola della Costituzione un'utopia che tale rimane tutt'ora perché nel frattempo alla cosiddetta rivoluzione del '68 – a cui tanti attribuiscono il disastro culturale dipanatosi sotto i nostri occhi –, fa seguito, in realtà il trionfo del capitalismo

---

<sup>69</sup> BALDACCI, Massimo, « Le trasformazioni della scuola nell'epoca del capitalismo neoliberista » nell'ambito degli eventi dei « Colloqui del Tonale 8 – Impugna il libro » in *Officina dei saperi*, video-conferenza registrata il 23 ottobre 2018, URL: <<https://www.youtube.com/watch?v=BBWIo4UhXHo>> [consultato il giorno 11 ottobre 2020]

<sup>70</sup> *Ibidem*.

neoliberista avviato dalle politiche attuate nei primi anni '80 da Margaret Thatcher e Ronald Reagan che mettono fine a quella speranza di maggiore giustizia sociale che aveva tanto animato le giovani generazioni dei decenni precedenti. Il crollo del muro di Berlino e la definitiva capitolazione dell'Unione Sovietica con conseguente conclusione della guerra fredda, apre, infine, la strada alla globalizzazione che sancisce l'apoteosi dell'economia di mercato globale come già auspicato dalla Tavola Rotonda Europea degli industriali che si era ben preparata all'inedita sfida della competizione globale che abilmente trasferisce dal livello nazionale a quello individuale introducendo nel dibattito politico concetti come l'individuo che diventa imprenditore di se stesso, la pratica del *life-long learning* che, a dispetto del suo significato intrinseco, impone al lavoratore contemporaneo una formazione continua a sue spese, o in alternativa, a spese dei sistemi di istruzione dei vari paesi membri dell'UE, al fine di restare competitivo sul mercato del lavoro in rapido e costante cambiamento, perciò, come si è già rilevato precedentemente, non è più l'azienda a doversi occupare dell'aggiornamento professionale dei suoi dipendenti bensì è il lavoratore stesso che se ne deve far carico. È, infatti, anche in quest'ottica che gli industriali italiani si battono strenuamente per l'abolizione dell'art. 18 dello statuto dei lavoratori, perché solo attraverso la flessibilità in uscita dei lavoratori la responsabilità della formazione del dipendente può essere fatta valere concretamente, battaglia vinta mirabilmente grazie al sostegno del governo Renzi.

L'azione di condizionamento politico condotta con paziente perseveranza dall'ERT in Europa è adottata con grande abilità dal suo omologo italiano, ovvero l'associazione no-profit TRELLE al cui interno troviamo anche un'altra associazione no-profit molto attiva per ciò che concerne l'istruzione italiana, la Fondazione Agnelli, che, di fatto, ha come scopo la realizzazione della scuola neoliberista e, sempre Baldacci ci fa notare che è esattamente ciò che accade a partire dagli anni '90<sup>71</sup>, infatti sottolinea che anche le relazioni sociali devono conformarsi alla competizione globale e tra i nuovi concetti introdotti con termini scelti con cura c'è quello di "capitale umano" che, Baldacci spiega, è l'insieme di conoscenze e competenze utilizzabili nel processo produttivo tecnologicamente avanzato.

Pertanto l'individuo imprenditore deve essere egli stesso il capitale umano capace di sviluppare le competenze funzionali al processo produttivo, e la scuola deve diventare fabbrica di

---

<sup>71</sup> *Ibidem.*

capitale umano secondo il principio funzionalista e produrre nuovi produttori ben attrezzati alla concorrenza<sup>72</sup> la scuola allora diventa, altresì, la principale agenzia attraverso cui realizzare questo progetto ambizioso, perché, secondo la visione neoliberista, è assolutamente necessario educare precocemente alla competizione sin dall'infanzia e per far sì che si possa ben introiettare il principio della concorrenza tra pari si introduce un altro cavallo di battaglia del neoliberismo, l'idea della meritocrazia che incoraggia la pratica delle differenze tra chi merita e non merita il successo. La scuola deve diventare palestra di competizione realizzando un sistema a cascata per cui gli istituti devono competere tra loro per conquistare e attirare iscritti, i docenti saranno in competizione tra loro e, a loro volta, spingeranno alla competizione i loro studenti realizzando pienamente la spinta competitiva necessaria alla produzione di capitale umano e quindi dell'individuo imprenditore di se stesso generando così massima efficienza<sup>73</sup>.

Almeno questa è la propaganda che è stata divulgata per anni con la piena compiacenza dei media nazionali che dei termini "competitività" e "flessibilità" per i lavoratori hanno fatto un mantra e la panacea di tutti i mali del mercato del lavoro italiano, nei fatti, come si è visto, però si è trattato della mistificazione della realtà, in quanto la competitività ha imposto una drastica riduzione dei salari da lavoro dipendente con altrettanto drastica riduzione del potere di acquisto; mentre la flessibilità ha significato maggiore libertà da parte dei datori di lavoro di licenziare dipendenti e, inoltre, una proliferazione senza eguali di contratti di lavoro atipici privi di ogni diritto e tutela del lavoratore, in conclusione tutto ciò ha creato instabilità e precarietà continue con gravi ripercussioni sociali a tutto tondo.

Per quanto riguarda la scuola questo meccanismo di competizione a tutti i livelli realizza la scuola-azienda progettata sin dal 1989, nel suo primo *report*, dall'ERT. È da queste basi che prende avvio quella che si rivelerà essere una trasformazione non solo strutturale, ma addirittura radicale del sistema di istruzione italiano ed ingannevolmente detta "riforma Berlinguer", ovvero la realizzazione dell'autonomia scolastica<sup>74</sup> varata nel 1997 da un governo di centro sinistra che accettando come ineludibile la cosiddetta terza via di Blair scende a compromessi con il neoliberismo e che il rapporto Delors nel 1996 sintetizza come "un compromesso tra solidarismo e

---

<sup>72</sup> *Ibidem.*

<sup>73</sup> *Ibidem.*

<sup>74</sup> Legge 15 marzo 1997, n. 59, "Delega al governo per il conferimento per le funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa", CAPO IV, art. 21, commi 1 e 3.

competizione”<sup>75</sup>, ma che finisce per far sì che la seconda fagociti il primo perché, di fatto, la competizione è la preconditione per l’autonomia scolastica: un istituto deve togliere iscritti ad un’altra scuola per sopravvivere ed evitare il dimensionamento<sup>76</sup>.

---

## B. COMPETIZIONE TRA SCUOLE E LA MISTIFICAZIONE DELLE PAROLE

---

### - GLI ISTITUTI SCOLASTICI RICEVONO FINANZIAMENTI STATALI SULLA BASE DEL NUMERO DI ISCRITTI

---

La concorrenza tra scuole è dunque un elemento essenziale per l’attuazione dell’autonomia scolastica i cui fini però non sono solo di migliorare l’organizzazione amministrativa rendendo le scuole più efficienti, come dichiarato dalla propaganda governativa, al contrario il disegno perseguito dall’autonomia scolastica di Luigi Berlinguer è molto più sottile e profondo, ovvero sviluppare lo spirito competitivo dell’individuo perciò l’uso delle parole è molto curato e preciso, mai lasciato al caso in quanto è attraverso le parole che si veicolano le idee.

Il meccanismo statale che da attuazione all’autonomia scolastica poggia su un pilastro portante, l’esistenza di ogni istituto è ancorato al numero di iscritti; lo scopo dichiarato con questo nuovo dispositivo di legge è la razionalizzazione della spesa pubblica il cui parametro principale adottato è esclusivamente quello numerico<sup>77</sup>, infatti, una scuola potrà avere una sua propria dirigenza e servizi amministrativi propri solo se si raggiunge il numero di iscritti previsto per legge, è altresì interessante notare che nelle note al preambolo di questo decreto del Presidente della Repubblica si evidenzia che i fondi risparmiati da questo nuovo meccanismo saranno destinati “all’incremento dei fondi di istituto per la retribuzione accessoria del personale, finalizzata al sostegno delle attività e delle iniziative connesse all’autonomia delle istituzioni scolastiche”<sup>78</sup>;

---

<sup>75</sup> Op. cit. BALDACCI, Massimo.

<sup>76</sup> Legge 24 dicembre 1993, n. 537, “Interventi correttivi di finanza pubblica”, art. 4.

<sup>77</sup> DPR 18.06.1998, n. 233, “Regolamento recante norme per il dimensionamento ottimale delle istituzioni scolastiche e per la determinazione degli organici funzionali dei singoli istituti, a norma dell’articolo 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59”, art. 2, comma 2.

<sup>78</sup> *Ibidem*, art. 1, note al preambolo, trascrizione del testo dell’art. 40 della L. 23.12.1997, n. 449, commi 7 e 8, [NdA] i parametri numerici per l’accorpamento delle scuole sono state ulteriormente inasprite dalla L. 15.07.2011, n.111, art. 19, comma 15.

detto in parole povere, più studenti sono iscritti in una scuola e più soldi lo stato assegnerà a quella scuola. Al contrario se il numero di iscritti scende sotto una determinata soglia quell'istituto sarà accorpato ad un altro con tutte le conseguenze derivanti anche sull'organico, infatti questo meccanismo ha ripercussioni anche sul numero di cattedre e dunque sul personale docente, collaboratori scolastici e personale ATA. Evidentemente le scuole che rischiano la chiusura o l'accorpamento, in gergo tecnico che rischiano il *dimensionamento* – in effetti dire esplicitamente “chiusura” o “accorpamento” avrebbe allarmato troppo l'opinione pubblica –, sono quelle dei centri urbani più piccoli, o le scuole di montagne e delle piccole isole già fortemente penalizzate in quanto a servizi o che possono contare solo sulla potenziale iscrizione della popolazione scolastica locale poiché il territorio su cui insistono gode di poche, se non nulle opportunità, di crescita culturale da offrire e quindi scarsissime possibilità di attirare iscritti da comuni vicini. Pertanto seppur la scuola in moltissimi contesti del nostro paese rappresenta spesso l'unico presidio di legalità, l'unica presenza tangibile dello stato anziché valorizzarla e potenziarla, in nome dell'efficienza dell'impiego di risorse pubbliche e del taglio di sprechi – come se la scuola possa mai rappresentare uno spreco –, esse vengono eliminate.

In questo quadro diventa ben chiaro che il numero di iscrizioni è un elemento imprescindibile per la sopravvivenza degli istituti scolastici e dunque la competizione tra scuole inevitabile perché ognuna di esse deve essere in grado di attirare studenti che sottrae alle altre. Questa costruzione ad incastro determina a sua volta una mutazione profonda nel rapporto tra studente e scuola. Infatti, lo studente diventa sempre più un cliente da soddisfare e la scuola ente erogatore di servizio e non più istituzione dello stato. La scuola azienda diventa così realtà.

Perché la trasformazione sia completa mancano ancora due tessere importanti al mosaico ben ideato da Berlinguer. La prima di queste è l'introduzione del POF (Progetto dell'Offerta Formativa, diventato poi PTOF, ovvero triennale, con la *Buona scuola* del governo Renzi) che da concretezza all'autonomia scolastica. La seconda è la progressiva gerarchizzazione dei rapporti di lavoro interni alla scuola.

La scuola azienda per attirare iscritti deve differenziarsi dagli altri istituti e questo è ciò a cui serve il POF<sup>79</sup>, offrire una proposta formativa allo studente-cliente che adesso sceglie la scuola che ritiene più vantaggiosa ai fini della sua futura occupazione lavorativa. Scelta che non di rado avviene in modo inconsapevole per tanti motivi contingenti cui torneremo ad analizzare più nello specifico. Bisogna invece segnalare sin d'ora che l'acronimo POF non contempla affatto il termine "istruzione" mentre pone l'accento sull'offerta "formativa" che le scuole propongono ai futuri e potenziali iscritti. L'esclusione del termine "istruzione" a favore di "formazione" è significativa rispetto alla scuola che la riforma Berlinguer intende attuare, per capire meglio è sufficiente soffermarsi sui diversi significati dei due termini.

Il termine "istruzione" significa "l'opera svolta per istruire attraverso l'insegnamento"<sup>80</sup> e che secondo la Costituzione italiana è volta all'emancipazione dell'individuo dal bisogno che, attraverso la conoscenza e il sapere acquisisce gli strumenti necessari per sviluppare il proprio pensiero autonomo e critico diventando dunque cittadino consapevole e in grado di partecipare attivamente alla vita democratica del paese. Né lo si deve confondere con "educazione" perché, a dispetto di quanto accade oggi con sorprendente frequenza, essi non possono essere assunti come sinonimi, in quanto "educazione implica un'azione diretta sullo spirito più che sull'intelletto"<sup>81</sup>. Mentre "formazione", per quanto ci riguarda, vuol dire: «preparazione e all'addestramento specifici (...) l'insieme delle conoscenze e cultura acquisite in un determinato settore specifico»<sup>82</sup>

L'offerta formativa del POF dunque è finalizzata a fornire agli studenti gli strumenti più utili per inserirsi nel mercato del lavoro dopo il completamento degli studi, ma è già ciò che è preposta a fare l'istruzione e formazione professionale che fa capo alle regioni, e torna dunque la questione competizione. Oltretutto lo scopo dell'istruzione non è affatto quello di preparare gli studenti al mondo del lavoro, come già sottolineato anche nella premessa di questo lavoro. Appare dunque evidente che la scuola concepita da Berlinguer si discosta quasi radicalmente da quella che è la

---

<sup>79</sup> DPR 8 marzo 1999, n. 275 "Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59", art. 3.

<sup>80</sup> Treccani, s.v. "istruzione", vocabolario on line, URL: <<http://www.treccani.it/vocabolario/istruzione/>> [consultato il giorno 11 ottobre 2020]

<sup>81</sup> *Ibidem*.

<sup>82</sup> *Ibidem*.

tradizione culturale e umanistica italiana che ha dato l'impronta più incisiva al sistema di istruzione italiano e che la mantiene nonostante tutto, nonostante l'impegno costante in questi anni per cancellarla. No, la scuola concepita dal centro sinistra al governo nell'ultimo scorcio del secolo scorso e nei primi anni del nuovo millennio risponde con sorprendente e cieca obbedienza ai dettami delle lobby di industriali italiane ed europee. Una scuola che fabbrica capitale umano, forma dei produttori e il buon cittadino è il buon produttore pienamente conforme al sistema capitalista neoliberista e, per dirla ancora con Massimo Baldacci, questa scuola contraddice il principio secondo cui l'istruzione deve avere come fine la crescita dell'uomo che è fine a se stessa, dunque l'uomo ne deve essere il fine e mai deve, invece, essere usato come mezzo<sup>83</sup>.

L'offerta formativa è finalizzata soprattutto ad attirare iscritti; ne deriva che non è più l'indirizzo di studio con le sue specifiche discipline e la didattica a motivare gli studenti nella scelta della scuola da frequentare, con l'autonomia scolastica serve altro per attirare nuovi iscritti-clienti. E' da questa inedita esigenza che derivano le proposte spesso alquanto fantasiose di attività integrative generalmente svolte durante gli orari pomeridiani e progettate con ansia di prestazione crescente che assale tanti docenti e rispettivi dipartimenti e che purtroppo non tiene quasi mai conto della realtà dei fatti. Basta fare un giro veloce tra i vari siti di tanti istituti scolastici per accorgersi che i loro PTOF sono colmi di proposte spesso irrealizzabili e foriere delle più cocenti delusioni.

---

### - IL PTOF E IL MITO DELLE SCUOLE PRIVATE DI TRADIZIONE ANGLO-AMERICANA

---

Purtroppo si tende ad emulare un'idea di scuola anglo-americana che nell'immaginario collettivo italiano richiama tanto - generalizzando, s'intende - quella delle scuole private come nel famoso film, spesso citato dai docenti più ispirati, *L'attimo fuggente*, una specie di mitizzazione superficiale e ingenua se in buona fede. Che male c'è in fondo a voler migliorare, si potrebbe obiettare, ma il punto è proprio questo e cioè che non si tiene in debito conto il contesto generale quando si adottano prassi che funzionano altrove, e sul fatto che funzionino ci sarebbe anche da discutere.

---

<sup>83</sup> Op. cit. BALDACCI, M.

Lasciando da parte l'assurdità stessa della competizione fra scuole pubbliche statali è necessario invece, a mio parere, capire perché scopiazzare, in maniera approssimativa poi, il modello anglo-americano delle scuole private è velleitario e fallimentare. Dunque, la prima osservazione riguarda il curriculum scolastico che nelle scuole italiane è vincolante e caratterizza i vari indirizzi di studio da cui lo studente può scegliere, ma si sceglie l'indirizzo appunto. Il numero di ore di lezioni è stabilito a monte insieme a quelle destinate ad ogni disciplina. Questa è materia di esclusiva prerogativa ministeriale, ciò significa che la scelta di un indirizzo comporta un determinato percorso di studio ed il raggiungimento di obiettivi ben definiti che richiedono un altrettanto ben definito impegno scolastico e domestico autonomo da parte dello studente. In pratica il profitto scolastico di ogni studente non è e non può essere limitato alla regolare frequenza delle lezioni, bensì richiede un ulteriore impegno di studio autonomo ed extra-scolastico di norma, perché sia proficuo, è meglio se espletato nelle ore pomeridiane. Evidentemente qualsiasi altra attività pomeridiana troppo impegnativa sottrae tempo ed energie allo studio e all'approfondimento autonomo.

I fautori di quest'idea di scuola sostengono che queste attività extra-curricolari e integrative sono un valido arricchimento culturale e nessuno lo nega, ciò nondimeno sarebbe bene sottolineare che fare troppe cose insieme non è mai salutare e spesso anzi crea frustrazione, ma si dovrebbe anche considerare, e questa è la seconda osservazione, che il modello originale che si vuole imitare richiede un impegno personale e autonomo da parte degli studenti di gran lunga inferiore così come corrisponde ad esso una preparazione altrettanto inferiore dal punto di vista delle conoscenze di base e non solo, a parità di età anagrafica degli studenti e degli anni di studio effettuati.

Trascurare o, peggio, ignorare questo aspetto significa essere in mala fede o stupidi. Basterebbe documentarsi e oggi grazie ad Internet non costa alcuna fatica, anche in questo caso è sufficiente visitare qualche sito di scuole straniere per verificare che il monte ore delle discipline curricolari è significativamente inferiore rispetto a quello italiano, che il piano di studio è a scelta degli studenti, salvo per poche materie obbligatorie, altrettanto sensibilmente ridotta però è preparazione, inoltre il titolo di studio della secondaria non dà accesso all'istruzione universitaria, non ha alcun valore legale e non è minimamente professionalizzante, come pertanto tutto in netto contrasto alla propaganda *mainstream* che vorrebbe farci credere ben altro generando confusione e creando false aspettative. Tant'è vero che nei paesi anglo-foni usati come esempio per accedere

ad un percorso di studio superiore ed universitario anche chi è in possesso del diploma della scuola secondaria deve superare dei test nazionali standardizzati<sup>84</sup> e, infine, per ottenere una preparazione anche lontanamente simile a quella dei nostri studenti delle superiori loro devono frequentare almeno due anni di college dopo la secondaria<sup>85</sup> e conseguire l'*Associated Degree* (negli Stati Uniti) propedeutico al *Bachelor's Degree*, l'equivalente del diploma di laurea breve italiano.

Private è poi la parola chiave, si tratta di istituti in cui gli studenti pagano delle rette e spesso sono scuole molto esclusive che selezionano i propri studenti innanzitutto sulla base della loro appartenenza socio-economico e culturale ottenendo quindi dei livelli alquanto omogenei. In un contesto del genere anche le attività extra-curricolari e integrative sono lautamente finanziate e rispondenti alle esigenze e alle aspettative degli studenti e delle loro famiglie. Un siffatto contesto è in totale contraddizione con il nostro dettato costituzionale e non si può non tenerne conto. Perciò lo sforzo di tante scuole nel proporre attività integrative mirabolanti senza poter garantire qualità d'istruzione e profitto scolastico non è più da ricondurre nell'alveo della mistificazione delle parole, bensì proprio della mistificazione della realtà.

Un'altra pratica inappropriata che si è diffusa in molte scuole, a partire dall'introduzione dell'autonomia scolastica, è quella di richiedere un contributo volontario<sup>86</sup> alle famiglie all'atto dell'iscrizione, senza, sostengono coloro che giustificano questa prassi, non sarebbe possibile garantire molti servizi come corsi di recupero per gli studenti con debiti scolastici da sanare. Ciò non di meno giova ricordare che l'istruzione statale è gratuita, sono previste solo le tasse scolastiche che si versano per la secondaria di secondo grado; pertanto non andrebbe chiesto alcun contributo alle famiglie in quanto vessatorio e discriminatorio per tutti coloro che non possono permetterselo; ad ogni modo si tratta di contributo volontario che ogni scuola ha l'obbligo di specificare con chiarezza a studenti e famiglie con una comunicazione del tutto trasparente; tuttavia, si registrano sempre più spesso casi in cui agli studenti viene fatto intendere

---

<sup>84</sup> CAPUANA, Lucia R., «Quattro anni di scuola superiore e materie facoltative al liceo: tra mito e realtà», in *Ircapuana.com*, URL: <<https://ircapuana.com/2016/06/08/quattro-anni-di-scuola-superiore-e-materie-facoltative-al-liceo-tra-mito-e-realta/>> [consultato il giorno 11 ottobre 2020].

<sup>85</sup> CAPUANA, Lucia R., «Studiare all'estero: ciò che i media non dicono», in *Ircapuana.com*, URL: <<https://ircapuana.com/2016/03/26/studiare-al-lestero-cio-che-i-media-non-dicono/>> [consultato il giorno 11 ottobre 2020].

<sup>86</sup> European Commission, EACEA National Policies Platform, Eurydice, cpv. "Fees within public education", URL: <[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-and-school-education-funding-39\\_sr](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-and-school-education-funding-39_sr)> [consultato il giorno 11 ottobre 2020].

che senza il versamento di tale contributo non potranno accedere ad attività varie proposte dall'istituto, in alcuni casi è persino scritto nero su bianco compiendo un atto gravissimo perché crea e non risolve pratiche discriminatorie e perciò in piena contraddizione con l'art. 3 della Costituzione.

Cionondimeno, mentre da un lato si piange miseria tanto da accettare, e giustificare persino, l'inammissibile pratica di chiedere contributi alle famiglie degli studenti delle scuole pubbliche statali, dall'altro, il ministro Berlinguer dispone un finanziamento di fondi pubblici alle scuole private, spesso confessionali, che diventano anche "parietarie", ovvero istituti scolastici che forniscono un servizio pubblico, nonostante però non siano tenuti a tutti gli obblighi di legge previsti per le scuole pubbliche statali, quali rifiutare l'iscrizione di un alunno con bisogni speciali, adducendo vari pretesti, oppure non sono tenute ad assumere personale docente scorrendo le graduatorie; l'assunzione è a loro discrezione posto che il candidato abbia il titolo di studio previsto dalla legge. Un'ulteriore disparità di trattamento<sup>87</sup> che incide non poco e sui diritti dei lavoratori e sulla loro retribuzione.

---

#### - L'ORIENTAMENTO E LA RETORICA DEL MERCATO

---

L'autonomia scolastica che introduce l'offerta formativa che le scuole devono proporre ai potenziali iscritti e alle loro famiglie introduce anche "l'orientamento", un momento dedicato per consentire agli studenti dell'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado (ultimamente viene proposto anche per la scuola primaria, ahimè!) di acquisire le informazioni necessarie per scegliere consapevolmente il loro futuro percorso scolastico. In genere si dà l'opportunità agli studenti di visitare varie scuole prima di scegliere o di assistere a presentazioni che pubblicizzano i vari istituti presenti sul territorio. Spesso i genitori si affidano ai consigli dei docenti e cercano quindi di indirizzare i figli verso quegli indirizzi, consigli che derivano per lo più dal profitto scolastico degli studenti. In molti casi ciò vuol dire che se il profitto di un alunno è alto lo si orienta verso un liceo, viceversa gli si consiglia un istituto tecnico o professionale, non dovrebbe essere questo il criterio, però lo è. Altre volte i ragazzi riescono ad imporre le loro scelte che vertono, in genere, sulla scuola scelta dalla maggior parte dei loro amici, o dalle attività extra curricolari

---

<sup>87</sup>Legge 10.03.2000, n. 62, "Norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione".

proposte nel PTOF (Proposta triennale di offerta formativa) e durante gli *open day*. Per avere un'idea di quali possano essere queste attività extra curricolari o integrative è sufficiente leggere uno di questi documenti che si trovano facilmente nei siti di ogni istituto. Come è stato già segnalato, il PTOF è la cosiddetta carta d'identità dell'istituto ed è ciò che dovrebbe contraddistinguere una scuola da un'altra, rendere l'una più interessante dell'altra e attrarre nuovi iscritti. Tra le attività più gettonate anche dai genitori ci sono, ad esempio, le certificazioni linguistiche, i soggiorni di studio all'estero, laboratori di teatro, laboratori di scrittura creativa; le parole chiave che fanno accendere le lucette negli occhi di genitori e studenti, sono: innovazione, digitale e competenze. Ma il piatto forte quasi per tutti è, indubbiamente, il viaggio di istruzione, una volta volgarmente detto: "la gita" (anche oggi è chiamata così, poche illusioni in merito).

Paradossalmente ciò che sembra attirare maggiormente l'attenzione sono quelle attività che, in genere, richiedono un esborso da parte delle famiglie (alcune di queste attività, infatti, hanno costi anche alti a cui le famiglie devono provvedere interamente, altre vengono finanziate in parte con i cosiddetti contributi volontari chiesti alle famiglie al momento dell'iscrizione dei figli a scuola) e molto meno ciò che effettivamente si studia in quella scuola e quali conoscenze acquisirà lo studente che la frequenta. Da non dimenticare, ovviamente, il prestigio dell'istituto dato dalla reputazione di cui gode sul territorio e dallo studente-tipo iscritto, ovvero a quale ambiente di provenienza appartiene; le cronache<sup>88</sup> sono piene di istituti che pubblicizzano la loro peculiarità citando spesso il fatto che in quella scuola gli studenti provengono da un determinato *milieu*, che la presenza di stranieri e di studenti diversamente abili è molto contenuta e che si tratta di una scuola molto blasonata.

Va da sé che le scuole dell'autonomia scolastica devono adeguarsi alle richieste dello studente-cliente e dunque nell'illustrare la tipologia di scuola si mette più l'accento su ciò che dovrebbe essere accessorio anziché soffermarsi su ciò che è invece il *core-business* dell'indirizzo.

Ne consegue che questo tipo di orientamento non fa affatto gli interessi degli studenti che devono scegliere il loro futuro percorso di studi e non aiuta i genitori a guidare al meglio i propri figli in questa che è, a tutti gli effetti, una delle scelte più importanti che gli adolescenti sono chiamati a fare. Da essa, infatti, dipende la loro disposizione d'animo nell'affrontare le sfide successive, il grado di interesse che il percorso di studio scelto suscita in loro, la loro personale

---

<sup>88</sup> DE ANGELIS, Fabrizio, 8 febbraio 2018, «I licei non hanno studenti poveri e disabili?» in *La Tecnica della Scuola*, URL: <https://www.tecnicaldella scuola.it/licei-non-studenti-poveri-disabili> [consultato il giorno 11 ottobre 2020].

motivazione che è determinata da quell'interesse e da ciò che potranno o vorranno fare in seguito. Inoltre, ciò che vorranno fare in seguito può anche scaturire da ciò che studiano sia che decidano di proseguire con lo stesso indirizzo sia che lo scartino per indirizzarsi altrove. Questa è un'età di passaggio ed è necessario anche mettere in conto che i cambiamenti che subiranno potranno modificare i loro interessi, le loro attitudini e le loro aspirazioni.

Ciò di cui si parla poco durante l'orientamento è invece l'attitudine del singolo, ovvero cosa gli piace, quali materie trova più stimolanti, in cosa è più capace, quali sono le sue passioni, quali le sue fantasticherie, quali sono i suoi sogni, sono realistici e realizzabili o semplici vagheggiamenti adolescenziali? Ciò di cui si parla troppo è ciò che dovrebbe essere utile in prospettiva, ovvero quale professione potrebbe essere più richiesta, quali le previsioni del mercato del lavoro, pur sapendo che qualsiasi settore oggi ritenuto un investimento non è certo che lo sia per gli anni successivi. Ma soprattutto gli adulti che dovrebbero assistere questi adolescenti nelle loro scelte dimenticano che tutto ciò alla loro età non è effettivamente così concreto.

Infine, ciò su cui non ci si sofferma forse abbastanza è che uno studente delle scuole secondarie di primo grado può rivelarsi ben diverso durante gli anni delle scuole secondarie di secondo grado proprio perché, come si è detto, questa è una fase della crescita dell'individuo transitoria e passibile di innumerevoli cambiamenti che modificano anche la personalità dalla pubertà all'adolescenza, fino all'età adulta. Ed è su questo aspetto, in continuo divenire, che non ci si concentra né quando un docente delle medie esprime il proprio parere sul tipo di scuola più adatta ad uno studente, né quando si accolgono gli studenti tredicenni agli *open day*; nel primo caso il docente vede solo lo studente pre-adolescente che ha davanti e che magari ha seguito sin dall'età di 10/11 anni; nel secondo caso si tratta solo di un potenziale iscritto che si "deve" arruolare.

Consapevolmente o no, di fatto i docenti, in questi anni di applicazione dell'oramai famigerata autonomia scolastica, si sono resi complici di questo sistema perverso. Perverso perché contribuisce e avalla la segregazione di classe, infatti, un siffatto sistema ghettizza chi non ha la fortuna di essere nato nell'ambiente giusto, sia dal punto di vista geografico, sia da quello socio-economico e culturale. Un siffatto sistema agevola una svolta privatistica della scuola pubblica perché consente a chi invece quella fortuna ce l'ha di potersi scegliere l'istituto "migliore"

(secondo le classifiche stilate da Eduscopio<sup>89</sup>) e frequentare anche la gente “giusta” per continuare a tessere le “giuste” relazioni, esattamente come avviene nella rete delle Whittle School<sup>90</sup> partita di recente negli USA, dove la frequenza costa più di quarantamila dollari statunitense, ma con l’aggravante che in Italia questo sistema è a costo zero per i “clienti” e tutto a carico dello Stato e a discapito di chi avrebbe proprio maggiore bisogno dello stato.

Perciò, a differenza della retorica che vuole lo studente al centro e che blatera di scuola inclusiva, di questi principi, i docenti, si sono progressivamente dimenticati e al centro viene messo così, l’istituto scolastico in cui prestano servizio, dimenticandosi, per altro, che essi sono funzionari dello stato e non dell’istituto specifico, dimenticandosi che tutte le scuole del paese sono tenute a garantire un buon livello qualitativo di istruzione a tutti e soprattutto a quegli studenti che hanno difficoltà di partenza, che provengono da zone del paese che non hanno tutte le opportunità disponibili ad altri più fortunati. La partecipazione dei docenti, dunque, agli *open day*, è una forma di complicità e al di là della personale serietà, della personale oggettiva esposizione dei meriti di un istituto, del personale senso di appartenenza a quell’istituto o meno, al di là di tutto ciò, ogni docente dovrebbe aver bene chiaro in mente che il diritto di istruzione è uguale per tutti, che è lo stato che deve rimuovere gli ostacoli laddove esistono per fornire a tutti i cittadini pari opportunità, che sono diritti sanciti dalla nostra costituzione, ciò significa che è lo Stato che deve incrementare i finanziamenti e gli investimenti e non certo le famiglie a versare “contributi volontari”.

Ogni docente dovrebbe avere ben chiaro in mente che ogni singola scuola deve essere attrezzata e sicura, pertanto nessuna scuola dovrebbe essere migliore di un’altra. Dunque, adeguarsi supinamente ad un sistema che ha creato nei fatti scuole di serie A in territori opulenti e ricchi di opportunità sia culturali, sia in termini di sbocchi lavorativi e scuole di serie B in territori disastrati da uno sviluppo economico frenato, quando non addirittura osteggiato, senza alcuna o con pochissime prospettive future, senza alcuna o pochissime opportunità di arricchimento culturale significa, in buona sostanza – anche se in buona fede, e in tanti lo sono – rendersi

---

<sup>89</sup> BRUNO E., TUCCI, C., 7 novembre 2019, «Eduscopio 2019, le migliori scuole città per città. Al Nord vincono i licei paritari, al Sud gli statali» in «Il Sole 24 Ore», URL: <[https://www.ilsole24ore.com/art/al-nord-vincono-licei-paritari-sud-primato-resta-scuole-statali-AC0Q8w?refresh\\_ce=1](https://www.ilsole24ore.com/art/al-nord-vincono-licei-paritari-sud-primato-resta-scuole-statali-AC0Q8w?refresh_ce=1)> [consultato il giorno 11 ottobre 2020]

<sup>90</sup> MAMBERTO, Carola, PIERI, Lorenza, 16 gennaio 2019, «Ecco le scuole dei ricchi: 40 mila euro l’anno per studiare solo con i potenti», in «L’Espresso», URL: <<https://espresso.repubblica.it/visioni/2019/01/16/news/scuola-ricchi-40-mila-euro-1.330551>> [consultato il giorno 11 ottobre 2020].

complici di scelte politiche scellerate e danno oltretutto manforte a chi la scuola pubblica la critica facendo leva sui risultati delle prove INVALSI<sup>91</sup> e OCSE-PISA<sup>92</sup>.

---

## - LA GERARCHIZZAZIONE DEI RUOLI INTERNI ALLA SCUOLA

---

La seconda tessera del mosaico cui si è accennato prima, ovvero la gerarchizzazione dei ruoli all'interno della scuola viene realizzata tramite l'iter legislativo avviato con la *legge Bassanini* che, appunto, con l'autonomia scolastica assegna agli istituti scolastici "personalità giuridica" e gestione finanziaria e che ha la sua attuazione pratica attraverso la qualifica dirigenziale assegnata ai capi d'istituto non più presidi, bensì dirigenti scolastici<sup>93</sup> che hanno a disposizione uno staff di figure intermedie quali sono le funzioni strumentali, introducendo peraltro i concetti chiavi ed inediti di "valutazione e rendicontazione" con ricadute importanti sul piano dei rapporti interni, da un lato, e sull'ulteriore rafforzamento dell'idea di scuola azienda, dall'altro.

La gerarchizzazione dei ruoli all'interno della scuola crea così uno sbilanciamento, nocivo soprattutto per quanto riguarda il rapporto professionale tra DS e docenti e ciò perché i due ruoli spesso configgono perseguendo obiettivi diversi e contrastanti. Infatti, se i DS sono incaricati di gestire un istituto come se si trattasse di un'azienda che sta sul mercato e quindi, sono soggetti a "far quadrare i conti", a chiudere i bilanci in attivo, a soddisfare sempre e comunque il cliente (studenti e famiglie), a rispondere del proprio operato agli *stake holder*, o portatori di interessi comprendenti enti locali (politici) e attività produttive del territorio (imprenditori); al contrario, il docente ha un altro e divergente obiettivo da perseguire assegnatogli dalla Costituzione<sup>94</sup> e ribadito da altri dispositivi di legge e cioè, "l'esplicazione essenziale dell'attività di trasmissione della cultura, di contributo alla rielaborazione di essa e di impulso alla partecipazione dei giovani a

---

<sup>91</sup> CAPUANA, Lucia R., «Trent'anni di distruzione della scuola pubblica», in *Ircapuana.com*, URL: <<https://ircapuana.com/2015/09/17/trentanni-di-distruzione-della-scuola-pubblica/>> [consultato il giorno 11 ottobre 2020].

<sup>92</sup> CAPUANA, Lucia R., «L'OCSE-PISA E IL DOGMA DEL NEOLIBERISMO CHE SOFFOCA L'ISTRUZIONE», in *Ircapuana.com*, URL: <<https://ircapuana.com/2017/10/14/locse-pisa-e-il-dogma-del-neoliberismo-che-soffoca-listruzione/>> [consultato il giorno 11 ottobre 2020].

<sup>93</sup> Dlgs. 6 marzo 1998, n. 59, "Disciplina della qualifica dirigenziale dei capi di istituto delle istituzioni scolastiche autonome, a norma dell'art. 21, c. 16, della legge 15 marzo 1997, n. 59", art. 25.

<sup>94</sup> Costituzione della Repubblica Italiana, artt. 33 e 34; op. cit., Decreti Delegati degli anni '70; Dlgs. 16 aprile 1994, n. 297, "Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione".

tale processo e alla formazione umana e critica della loro personalità”<sup>95</sup>, e ha anche il compito di valutare i discenti sulla base dei risultati da essi conseguiti nel loro percorso scolastico.

In sintesi il docente deve impartire un’istruzione e la libertà di docenza assegnatagli dalla Costituzione, stabilisce che è libero di decidere i contenuti, in base alle linee guide e alle indicazioni nazionali emanati dal ministero e la metodologia didattica ritenuta più adatta per conseguire i risultati stabiliti per obiettivi da raggiungere. L’operato del docente non può essere misurato con parametri uguali per tutti poiché il rapporto insegnamento-apprendimento è binario, nel senso che il ruolo esercitato dal discente è altrettanto importante; perciò se il discente non partecipa attivamente facendo la propria parte (studiare con impegno e costanza, innanzitutto) e si sottrae invece al cosiddetto dialogo educativo, il suo insuccesso scolastico non può essere attribuito al docente. Ne consegue che il *prodotto* dell’azienda scuola, ovvero il successo scolastico dei discenti non può essere garantito dal docente, il quale non può obbligare i suoi studenti a studiare. Non che il docente non abbia alcuna possibilità di affascinare il discente, al contrario, il docente può esercitare una forte ascendenza nei confronti, non di un solo studente, bensì di tutta una classe. Il fatto è che non esiste una ricetta buona per tutti gli studenti, o per tutte le classi. A volte scatta la scintilla, altre volte il nulla e nonostante siano stati messi in atto tutte le strategie a disposizione. È il fattore che non è sempre controllabile.

Il rapporto tra docenti e studenti, come tutti i rapporti umani, è soggetto ad innumerevoli variabili e queste cambiano anche a seconda del singolo studente. Oltretutto, i ragazzi che frequentano le scuole sono di età molto diverse e parlare di scuola e di rapporto docente-studente, come se non ci fosse alcuna differenza e che riflettere sui discenti della primaria o su quelli della secondaria fosse la stessa identica cosa significa assimilare tutti i discenti in una sorta di stereotipo. Il prodotto, appunto e magari in serie.

A questo aspetto, imprescindibilmente umano e, quindi, fuori da ogni controllo in quanto del tutto imprevedibile e ingestibile attraverso “formulette”; alla scuola come problema per eccellenza del cosiddetto “sistema Italia, si deve anche aggiungere la delegittimazione sociale della cultura come valore intrinseco (“con la cultura non si mangia”, disse Tremonti), ma ancor più gravi sono stati almeno i tre aspetti seguenti: il primo è sicuramente quello che ha assegnato, ad un certo punto, un valore utilitaristico alla scuola e allo studio in generale. Si è diffusa l’idea secondo

---

<sup>95</sup> Op. cit., DPR 31 maggio 1974, n. 417.

cui – grazie ad una certa visione politico-economica post 1989 – che lo studio e la scuola devono essere funzionali al lavoro, perciò se dopo il diploma non si trova lavoro la responsabilità non è del mondo produttivo che non crea posti di lavoro, o che non attribuisce salari adeguati a fronte delle mansioni svolte o delle aspettative create dalla retorica utilitaristica, bensì è della scuola che non è in grado di fornire la formazione pratica (anche se non è affatto la scuola chiamata a fare formazione, questo è sempre bene sottolinearlo) richiesta dalle aziende e quindi incapace di incrociare richiesta/offerta<sup>96</sup>.

Il secondo aspetto, che influisce e non poco anche sull'incremento dei dati relativi alla dispersione scolastica, è il crollo pressoché totale del concetto secondo il quale la scuola rappresenta la grande possibilità di riscatto sociale offerto a tutti, questa speranza e opportunità è stata, in passato, un'enorme spinta propulsiva, ha costituito la motivazione più forte per milioni di italiani fino all'introduzione dell'autonomia scolastica, infatti si torna sempre lì.

Infine, il terzo aspetto conseguente a quelli precedenti è la questione del "merito". Una questione "merito" ben diversa dalla perniciosa vulgata attuale. Non a caso il "merito" per il quale si chiedeva a gran voce il rispetto era quello riconosciuto a chi, con grandi sacrifici e superando innumerevoli ostacoli e limiti di partenza, attraverso il proprio impegno, i propri sforzi e la propria tenace determinazione conseguiva appunto quel riscatto sociale grazie allo studio e all'opportunità offerta dalla scuola della Costituzione; il merito riconosciuto contro la raccomandazione nepotista e clientelare.

Questo era il merito che si voleva venisse riconosciuto e non certo ciò che si intende oggi per "merito", ovvero esattamente ciò che si intendeva combattere: le raccomandazione per appartenenza politica o di classe (si ricorda a proposito l'infelice, quanto ormai celebre, battuta del ministro Poletti secondo la quale per trovare lavoro i giovani facevano meglio a tessere relazioni, magari sui campi di calcetto anziché inviare curriculum vitae), le vie preferenziali per chi gioca sporco e usufruisce di privilegi di nascita assolutamente iniqui. Né si intendeva fare riferimento alla meritocrazia tanto cara agli anglofoni legati ad ideologie le cui radici risalgono alla corrente politica dei puritani di Inghilterra derivanti dal calvinismo, tornato in auge.

Un ultimo aspetto da sottolineare con forza è che non è certo la scuola di massa emersa dalla rivoluzione sessantottina ad aver determinato l'abbassamento dei livelli di apprendimento come

---

<sup>96</sup> Op. cit., ERT, Rapporto del 1989.

una certa versione diffusa, strumentalmente a piene mani, vuol far credere all'opinione pubblica. La preparazione scolastica è stata progressivamente depotenziata non perché gli studenti non fossero all'altezza (ché se non lo sono è sempre a causa della scuola che non fa abbastanza, non del singolo docente, si badi bene, ma del sistema scuola, sia chiaro), bensì perché lo stato ha rinunciato, di fatto e nei fatti, all'applicazione dell'art. 3<sup>97</sup> della Costituzione e la politica, in modo trasversale, ha scelto di ridurre gli investimenti finanziari stanziati per l'istruzione.

---

## - IL POTERE DEI DS E LA RASSEGNAZIONE DEI DOCENTI

---

Sui rapporti gerarchici introdotti tra dirigenti e docenti è da sottolineare inoltre soprattutto la deriva autoritaria che si è manifestata con maggiore frequenza e, persino prepotenza, dall'applicazione della legge 107/15, imposta con determinazione, e spregio del dissenso quasi unanime culminato nello sciopero del 5 maggio 2015 che ebbe un'adesione altissima, da Matteo Renzi. Il rapporto già alquanto sbilanciato prima, come si è detto, con l'entrata in vigore della cosiddetta *Buona scuola* il senso di impotente frustrazione che affligge molti docenti è stato ulteriormente aggravato a causa di un meccanismo di accresciuti poteri concessi ai dirigenti scolastici.

Nella realtà concreta e della pratica quotidiana queste due figure professionali così importanti per il buon funzionamento dell'istituzione scolastica, entrambe dotate di pari dignità pur svolgendo ruoli diversi, anziché essere posti in condizione di operare in sinergia tra loro, in virtù di obiettivi, apparentemente, divergenti tra loro cui tendono, si trovano in molti casi in conflitto aperto. Un conflitto che, per mancanza di chiarezza normativa, degenera sempre più spesso in prevaricazione colpendo il docente su aspetti personali che hanno ripercussioni sulle condizioni di vita e dunque con riverbero anche su quelle professionali. Questa distorsione professionale è possibile non solo a causa dal fattore umano che, tuttavia è non meno incisivo, ma anche perché si avvale di diversi dispositivi solo apparentemente slegati fra loro.

Se è vero che l'azione di gestione di una scuola da parte del dirigente, specie per le scelte che attengono prettamente alla didattica, deve essere avallata dal collegio dei docenti che è organo

---

<sup>97</sup> Costituzione della Repubblica Italiana, Art. 3: "È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese."

preposto al controllo in questo senso con il compito preciso di deliberare le scelte didattiche a maggioranza e pertanto si avvale di un'ampia partecipazione democratica, è anche vero che sono tanti e vari gli strumenti che un dirigente può usare per condizionare le scelte compiute dal collegio dei docenti che dunque non è sempre pienamente libero di votare tenendo solo conto della bontà delle proposte fatte. Alcuni di questi strumenti possono addirittura configurarsi come vessatori.

Il primo di questi strumenti introdotti proprio dalla legge voluta dal governo Renzi riguarda l'organico dell'autonomia e per la precisione quello di potenziamento su cui possono essere spostati, a discrezione del dirigente, tutti i docenti in servizio in un istituto. La discrezionalità dei dirigenti sulla carta appare essere anche contenuta e sotto il controllo del collegio dei docenti che ha il compito di decidere quali docenti richiedere per il potenziamento allo scopo di migliorare l'offerta formativa triennale che la scuola offre ai suoi iscritti, inoltre, seppur vero che il dirigente ha facoltà di assegnare i docenti alle classi, è prerogativa del collegio dei docenti stabilire i criteri di tali assegnazioni a cui il dirigente dovrebbe attenersi. Sarebbe una procedura trasparente, imparziale e rispettosa dei rispettivi ruoli: quello dirigenziale che agisce di concerto con quello collegiale. Eppure nella pratica effettiva non è affatto così.

Infatti, come si è già evidenziato, l'organico dell'autonomia pone il docente in una situazione di debolezza negoziale complessiva. Se prima esisteva la titolarità di cattedra (già soppressa dalle precedenti modifiche apportate dalle precedenti ministre Moratti e Gelmini) che assegnava al docente stabilità e, appunto, un certo potere negoziale, adesso lo spauracchio di risultare soprannumerario e quindi ritrovarsi assegnato ad una rete di scuole presenti sul territorio e, a discrezione del dirigente, poi inserito su potenziamento, lo rende, con tutta evidenza nei fatti, facilmente ricattabile perché più vulnerabile. Una tale evenienza comporta condizioni di vita alquanto difficili con ripercussioni ineludibili sulle prestazioni professionali. È indubbio che essere assegnati su più scuole significa far fronte a riunioni su più istituti tra cui destreggiarsi con l'aggravante di dover districarsi tra organizzazioni delle stesse anche molto diverse perché l'autonomia scolastica consente ad ogni istituto di scegliere a suo piacimento, e significa anche gestire tipologie di indirizzo di studio e quindi tipologie di studenti molto variegati con aspettative, richieste ed esigenze altrettanto diversi. Nella pratica effettiva tutto ciò si traduce in un aggravio di carico di lavoro e di stress molto maggiore rispetto ad altri colleghi. Ma è la differenza stessa tra posto comune (ossia docenza in classe) e potenziamento che significa non avere tutte le ore di

servizio in classe bensì costretti ad adattarsi ad una flessibilità professionale molto dispersiva e talvolta poco appagante professionalmente che, nei fatti, produce una sensibile riduzione della libertà di docenza e perciò discriminazione professionale. Bisogna ricordare che i docenti su potenziamento possono essere assegnati spesso solo a coprire i colleghi assenti, quindi essenzialmente ad effettuare supplenze, seppure sulla carta risultino essere insegnanti a tutti gli effetti.

Tuttavia, l'insegnante è tale se insegna appunto, se ha delle classi a cui impartire la propria disciplina, meglio se vi è continuità didattica, in quanto il suo lavoro può essere programmato in prospettiva e non solo a breve termine, ciò vuol dire porre le basi sin dall'inizio per poter sviluppare nei discenti un ampio raggio di conoscenze che prosegue anche negli anni successivi e fino al completamento del corso. Un insegnante che, al contrario, è assegnato su potenziamento, come dice il termine stesso, è preposto a potenziare ciò che fanno i colleghi nella classe, il suo è un lavoro di rinforzo; oppure può essergli richiesto dal dirigente di occuparsi di qualche progetto. Nella sostanza ha un ruolo all'interno dell'istituto dimezzato e per certi versi al servizio del dirigente. La libertà di voto e di scelta all'interno del collegio è parimenti compromesso anche perché avendo pochi contatti con gli studenti di classi proprie si ha anche poca dimestichezza con le dinamiche di classe e con la didattica che si sceglie di adottare in seno al collegio.

Ma ci sono altri elementi che pregiudicano il buon funzionamento di un collegio dei docenti, tra cui la competizione fra docenti che in questi ultimi anni si è addirittura incoraggiata trasformandosi in rivalità; nell'attuale scuola-azienda il meccanismo della concorrenza è un *leit motiv* che, appunto, non ha prodotto maggiore efficienza, piuttosto si è articolata in maggiore divisione, d'altra parte se le scuole sono in competizione fra loro per attirare sempre più iscritti, anche i docenti si contendono gli studenti per sezione; ma non c'è solo questo a suscitare competizione, bensì un'inedita ambizione manageriale che si è improvvisamente impadronita di molti docenti che sgomitano per far parte dello staff di dirigenza e si adoperano per arricchire di progetti e attività extracurricolari l'offerta formativa; è tale l'attivismo di costoro da chiedersi quando trovano il tempo di entrare in classe e fare lezione e ancora più sorprendente che abbiano il tempo per preparare le lezioni e correggere compiti. La scelta di questi collaboratori è ovviamente a totale discrezione del dirigente e non potrebbe essere diversamente poiché ne devono condividere la visione politica di scuola che il dirigente persegue. Un altro aspetto che influisce molto sulla competizione tra colleghi deriva da una forma di valutazione del loro operato

non proprio esplicita, ma pur sempre esistente sotto traccia, ovvero i livelli di prestazione conseguiti dagli studenti nelle prove INVALSI da una parte, tanto da spingere molti insegnanti ad adottare un approccio didattico non proprio ortodosso o consigliato, ossia il *teach to test* (addestramento al superamento delle prove) e dall'altra le certificazioni linguistiche presso enti appaltanti esterni. Infatti, seppur formalmente questi dati non vengono utilizzati per esprimere valutazione di merito sui docenti, ufficiosamente vengono comunque tenuti in considerazione. Infine, il bonus di merito completa il quadro, assegnato da una commissione che vede partecipare anche rappresentanti dei genitori e, solo per le scuole secondarie di secondo grado, quelli degli studenti; negli ultimi anni ha subito alterne vicende fino a raggiungere il compromesso più recente di rientrare nel fondo d'istituto e quindi diventare materia di contrattazione tra dirigenti e RSU (Rappresentanze Sindacali Unitarie), ora pare sia stato messo in mora del tutto.

Da ultimo, a proposito di comportamenti formali e informali, purtroppo questi ultimi vengono adottati anche troppo spesso al fine di esercitare pressioni di vario tipo sui docenti. L'ambiente professionale della scuola è caratterizzato da troppe ambiguità che rendono il singolo docente spesso esposto e vulnerabile a un dispotismo che si è diffuso tra i dirigenti che, come evidenziato prima, sempre più spesso ricorrono ad una leadership autoritaria e sbrigativa, non c'è nemmeno tanto da stupirsi in fondo. La democrazia richiede tempo per riflettere prima di poter compiere scelte consapevoli e capacità di persuasione che richiede energie. È più efficiente ottenere tutto e subito. In effetti è proprio l'ambiguità delle norme che si prestano ad una varietà di interpretazioni, norme che dovrebbero regolare il rapporto di lavoro, ad accrescere la vulnerabilità dei docenti rendendoli dunque ricattabili. Accade, infatti, e con preoccupante frequenza che in nome di un principio di uguaglianza si tradisca quello di equità, per cui ne deriva un privilegio per alcuni e un grave danno economico e di condizioni di lavoro per altri; discrasie importanti che, tuttavia, non possono essere corrette nemmeno dalla contrattazione interna d'istituto poiché si tratta di prerogative esclusivamente dirigenziali che rarissimamente i dirigenti sono disposti a mettere in discussione, nemmeno per favorire la creazione di un ambiente di lavoro positivo ed equo per tutti. Eppure questo arroccamento produce anche condizioni di vita e non solo professionali fortemente lesive del benessere dei docenti.

Per capire gli effetti che si trasformano in privilegi per alcuni e danni per altri è necessario fare qualche esempio pratico. I privilegi, ovviamente, sono di quei docenti che risiedono nei medesimi comuni in cui insiste la scuola in cui si presta servizio e che hanno indubbiamente minori spese per

il trasporto, nonché per il pranzo nei giorni – sempre più frequenti – durante i quali vi sono riunioni o attività pomeridiane; al danno economico si aggiunge anche quello relativo alla qualità di vita del docente pendolare, in molte circostanze, questa è considerevolmente abbassata sia per coloro che utilizzano i mezzi pubblici per viaggiare – non proprio modelli di efficienza – sia per coloro che non possono che usare mezzi propri. Senza entrare nello specifico dei costi vivi, quali potremmo annoverare usura del mezzo, spese di manutenzione, di carburante e pedaggi autostradali che, pure incidono non poco sul bilancio annuale; ciò che pesa molto di più è la gestione dei tempi morti, può capitare infatti, e purtroppo capita molto più spesso di quanto non si immagina, che tra la fine delle lezioni e la prima riunione passino anche cinque o sei ore e l’attesa magari è finalizzata ad una sola riunione di 60 minuti per ripetere lo stesso scenario nei giorni successivi, specie in occasione dei consigli di classe. Il docente che abita vicino alla scuola (nello stesso comune) può tranquillamente sfruttare quel tempo che intercorre tra un’attività e l’altra a suo piacimento senza minimamente soffrire del disagio cui è sottoposto il collega fuori sede. Ricordiamo, peraltro, che lavorare fuori sede non è certo una scelta, l’assegnazione di un docente ad un istituto è frutto di tante variabili che non serve elencare qui, ma è questa una di quelle situazioni che, ancora una volta, non favoriscono certamente il voto libero e privo di condizionamenti in sede di delibere del collegio dei docenti. A questo disagio oggettivo, appena descritto, ne subentra un altro, l’organizzazione dell’orario di servizio in una scuola, insieme a quello del calendario delle attività annuali, è predisposto dalla dirigenza, il primo è prerogativa esclusiva del dirigente, il secondo viene deliberato dal collegio dei docenti tramite votazione, ma è comunque pianificato dal dirigente o dai suoi collaboratori scelti a sua esclusiva discrezione, è sempre bene tenere a mente questo particolare. In entrambi i casi i criteri adottati sono uguali per tutti e senza tener conto ad esempio della composizione del collegio dei docenti, per cui se la maggioranza è composta da docenti che vivono in prossimità dell’istituto il risultato della votazione è scontato e le situazioni di svantaggio per altri componenti non viene nemmeno preso in considerazione perché non tange la maggioranza, ma così viene meno il principio di equità che dovrebbe anch’esso avere un peso. In alcuni casi può sorgere persino il sospetto che, trattandosi di attività obbligatorie, non si presti la minima attenzione a limitare i disagi e quindi a contribuire a creare un ambiente di lavoro positivo e rispettoso delle persone. Ciò crea anche un senso di svalutazione professionale perché la perdita di tempo e i disagi individuali possono, in alcuni casi, anche suscitare in chi li subisce una scarsa considerazione di sé e della propria professionalità.

Inutile dire che queste prassi vengono attuate anche per vessare quei docenti considerati dai dirigenti *contrastivi*, di fatto essi hanno il potere materiale di rendere le condizioni di lavoro e la qualità della vita infernali e provocare persino danni alla salute.

Fermo restando che, come recita la normativa, la priorità è il buon funzionamento dell'istituzione cui tutti i soggetti coinvolti devono attenersi e fare in modo che venga garantita sempre, è pur vero che un ambiente di lavoro sano contribuisce notevolmente proprio a rispettare questa priorità: il buon funzionamento dell'istituzione scolastica.

Allo stesso tempo, non ci si può neanche stupire se, viste le varie circostanze, i diversi contesti e situazioni in cui ci si può trovare la democraticità del collegio dei docenti è fortemente compromessa. In condizioni simili e con rischi così alti di subire ritorsioni non c'è di che meravigliarsi se le delibere in collegio dei docenti vengano votate con maggioranze plebiscitarie, se i verbali riportano una discussione molto breve e spesso il dibattito interno è del tutto inesistente e se, conseguentemente, il controllo esercitato dal collegio dei docenti sull'azione dirigenziale è irrisorio e indegno di ciò che dovrebbe essere una partecipazione attiva e democratica. Se poi si dovessero cercare dati statistici che avvalorano le descrizioni di cui sopra, meglio non darsi pena, non se ne troveranno perché nessuno denuncia mai questo stato di cose, questi sono discorsi, lamentele che si fanno a mezza bocca, sotto voce, lungo i corridoi proprio per non farsi sentire e non attirare attenzione su di sé.

Se ne può concludere che la gerarchizzazione dei ruoli così sbilanciata e tutta a favore dei dirigenti che godono di una discrezionalità arbitraria così ampia è la causa principale di una progressiva esautorazione degli organi collegiali e non sorprende affatto che ci sia in seno alle scuole un eccesso di autoritarismo lesiva della professionalità dei docenti e dei loro diritti. Né la RSU (Rappresentanza Sindacale Unitaria) giova a dirimere conflitti interni o a garantire maggiore equità di trattamento, un po' perché molte materie di cui si è discusso e che incidono così pesantemente sulle condizioni di lavoro dei docenti non rientrano nella fattispecie della contrattazione integrativa di istituto, un po' anche per via di una normativa che se da un lato ha lo scopo di garantire a tutti il libero esercizio delle rappresentanza e, quindi, della candidatura, dall'altro, non mettendo paletti e affidandosi all'etica dei singoli individui e consentendo a tutti di candidarsi per svolgere la funzione, anche ai collaboratori e al Dirigente dei Servizi Generali e Amministrativi, non tiene conto di eventuali conflitti di interessi che possono insorgere. I rapporti sindacali, al pari di tutti gli altri organi collegiali interni alla scuola, che sono volti a favorire la

partecipazione democratica, risentono anch'essi di un rapporto troppo sbilanciato tra i poteri del dirigenti e quello di tutte le altre figure partecipative dentro le scuole, pertanto anch'esse finiscono per essere facilmente ricattabili. Quindi anche questi sono da inserire contestualmente al fallimento certificato del consiglio di istituto, collegio dei docenti e consiglio di classe perché se è vero che sono i pesi e contrappesi che devono garantire il bilanciamento dei poteri democratici se essi non sono adeguatamente strutturati in questo bilanciamento il principio stesso ne è inficiato. Qualsiasi gruppo di potere necessita del contrappeso di un altro per evitare abusi, è questo il principio, nella scuola invece ci si affida alla buona fede dell'animo umano, ma perché mai coloro che lavorano a scuola dovrebbero essere imparziali per natura, non si capisce; così come non si capisce perché i genitori o gli studenti possano avere i requisiti necessari per decidere su come organizzare le attività scolastiche (la loro presenza in Consiglio di Istituto ha questa funzione); essi dovrebbero poter esprimere dei pareri riguardanti i loro legittimi interessi, ma non votare a pieno titolo su questioni che esulano dalla loro conoscenza e la cui capacità di giudizio non può che essere circoscritta al loro punto di vista parziale. Allo stesso modo delegare tutto il potere ai dirigenti (per quanto riguarda l'organizzazione) o ai docenti (nei consigli di classe) è controproducente e genera inevitabilmente delle distorsioni se non si tiene conto del fattore umano e non si prevedano modi per contro bilanciare i vari poteri.

È come se il legislatore si affidasse sempre solo alla buona fede delle persone anziché limitare quelle circostanze in cui gli abusi di potere possono essere dei rischi concreti. Perciò se da una lato un buon dirigente e/o un buon docente dovrebbero sempre attenersi alla normativa, è pur vero che se la normativa concede ampi margini di manovra, o al contrario rende le figure facilmente ricattabili, non è sempre detto che l'essere umano saprà resistere alla tentazione dell'onnipotenza o alla via di fuga facile e indolore per cui si vota pensando solo a difendere il proprio orticello, ad evitare fastidi e disinteressandosi della collettività e dei principi e valori che, come docenti, dirigenti e figure professionali, dovremmo incarnare.

## C. TRA ESAMI DI MATURITÀ ED ESAMI DI STATO

---

### - LA RIFORMA GENTILE E L'INTRODUZIONE DEGLI ESAMI DI MATURITÀ

---

Questo argomento merita uno spazio dedicato, sempre per mettere in evidenza che in effetti le trasformazioni che interessano la scuola sono molteplici sebbene, in questo caso specifico, condensati in pochissimi anni più recenti; essi furono introdotti con la riforma Gentile nel 1923 a conclusione del ciclo studi del liceo classico e del liceo scientifico, allora gli unici indirizzi di studio che consentivano l'ammissione agli studi universitari, addirittura per quanto riguarda il liceo scientifico ai suoi maturandi era preclusa l'iscrizione alle facoltà di Lettere e Filosofia e a quella di Giurisprudenza<sup>98</sup>.

Essi si articolavano in quattro prove scritte, le prime due vertevano su italiano e latino ed erano comuni per entrambi licei, le altre due, per il liceo classico, una prova di greco e ancora un'altra di latino, in questa seconda prova il candidato era tenuto a tradurre dall'italiano al latino; per il liceo scientifico una prova di matematica e una di lingua straniera. Per quanto invece riguardava le prove orali, queste erano ben quattro; i programmi oggetto degli esami vertevano su tutte le materie dei tre anni di liceo classico e quattro di scientifico; il punteggio era separato per ogni disciplina prova di esame e i componenti della commissione erano tutti docenti esterni e, per la gran parte, docenti universitari. Infine, vi erano solo 40 sedi in tutto il paese per gli esami del classico e 20 per quelli dello scientifico. Il primo anno in cui questi esami furono introdotti, ovvero per l'anno scolastico: 1924/25 l'impatto fu notevole, infatti solo il 59,5% dei candidati del classico fu promosso e solo il 54,9% di quelli dello scientifico<sup>99</sup>.

### - MODIFICHE APPORTATE DURANTE LA SECONDA GUERRA MONDIALE

---

Nel 1942, durante la seconda guerra mondiale, con a capo del ministero il ministro Bottai<sup>100</sup>, si rese necessario apportare delle semplificazioni e, nel 1943 in pieno conflitto, l'esame fu sostituito

---

<sup>98</sup> Wikipedia, l'enciclopedia libera, s.v. "Liceo Scientifico", URL: < [https://it.wikipedia.org/wiki/Liceo\\_scientifico](https://it.wikipedia.org/wiki/Liceo_scientifico) > [consultato il giorno 11 ottobre 2020].

<sup>99</sup> Legge 10 dicembre 1997, n. 45, "Disposizioni per la riforma degli di Stato conclusive dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore".

<sup>100</sup> Legge 19 gennaio, n. 86, "Disposizioni concernenti le scuole non regie e gli esami di Stato di maturità e di abilitazioni".

da semplici scrutini finali. Nel 1951 il ministro Gonnella<sup>101</sup> ripristina gli esami di Gentile con alcune modifiche, la prima è che furono introdotti prima due membri interni nella commissione, poi passati ad uno; la seconda riguardava il programma materia di esami, sebbene, infatti vertesse ancora su tutti e tre anni di liceo, per i primi due anni erano previsti solo dei cenni.

---

### - LA RIVOLUZIONE DEL 1968

---

Ma è nel 1969, quindi un risultato delle proteste studentesche del sessantotto, che gli esami di maturità vengono radicalmente modificati ad opera del ministro Sullo<sup>102</sup>, le prove scritte si riducono a due, la prima di italiano comune a tutti gli indirizzi di studio e la seconda specifica per ogni indirizzo diverso, per gli orali le prove erano due (con una materia a scelta del candidato), il punteggio massimo che si poteva conseguire era di 60/60 (il voto di ammissione non concorrevà al voto finale degli esami) e la commissione era composta da soli membri esterni ad eccezione di uno interno, fu inoltre abolita la sessione di esami di riparazione a settembre, un altro elemento di grande importanza da sottolineare è che diedero libero accesso agli studenti di tutti i diversi corsi di studio all'iscrizione a tutte le facoltà universitarie. Introdotta come sperimentazione che avrebbe dovuto restare in vigore per due anni, di fatto rimase in vigore fino alla riforma Berlinguer<sup>103</sup>. Prima di quest'ultima bisogna anche citare la variazione apportata dal ministero a guida D'Onofrio<sup>104</sup>, una variazione minima dovuta ad esigenze di risparmio di spesa che modifica i criteri nomina dei commissari esterni, dando priorità a quelli provenienti dal medesimo comune, o in subordine dalla stessa provincia e regione e da altre regioni solo come ultimissima ipotesi, fu applicata per la prima volta nel 1995.

---

<sup>101</sup> Legge 25 luglio 1952, n. 1059, "Conversione in legge del decreto-legge 24 giugno 1952, n. 649, recante norme per lo svolgimento delle sessioni di esami nelle scuole secondarie di ogni ordine e grado, per l'anno scolastico 1951-52". [NdA] va sottolineato, inoltre, che gli esami di stato sono previsti dalla Costituzione della Repubblica all'art. 33.

<sup>102</sup> Legge 5 aprile 1969, n. 119, "Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 15 febbraio 1969, n. 9 riguardante il riordinamento degli esami di Stato di maturità, di abilitazione e di licenza della scuola media".

<sup>103</sup> Legge 15 aprile 1971, n. 146, "Proroga della validità delle disposizioni sugli esami di Stato di maturità, di abilitazione e di licenza della scuola media, di cui al decreto-legge 15 febbraio 1969, n. 9, convertito, con modificazione, nella legge 5 aprile 1969, n. 119".

<sup>104</sup> Legge 23 dicembre 1994, n. 724, "Misure di razionalizzazione della finanza pubblica", art. 23.

La vera rivoluzione dell'esame di maturità avviene nel 1998, il primo aspetto da rilevare è che diventa per tutti esame di stato basato sulla verifica e certificazione delle conoscenze, competenze e capacità dei candidati<sup>105</sup>, con l'intento di valorizzare le lingue straniere. Consta di tre prove scritte, le prime due, come sempre, decise dal ministero e la terza proposta dalla commissione, il cosiddetto *quizzone* multidisciplinare e introduce i crediti<sup>106</sup> scolastici; la commissione è formata da 6/8 docenti ed è per metà interna e per l'altra esterna, il presidente è esterno. La votazione diventa 100/100 così distribuita: 45 punti per gli scritti, 35 per gli orali e 20 punti di credito che vengono attribuiti durante gli ultimi tre anni di scuola secondaria di secondaria tramite apposita tabella e sulla base della media del profitto scolastico conseguita in ognuno di questi ultimi tre anni dai candidati. Viene applicato per la prima volta a conclusione del secondo ciclo di studi per l'anno scolastico 1998/99.

---

#### - IL NUOVO ESAME DI STATO E IL SISTEMA DEI CREDITI

---

Questa è sicuramente l'ultima grande trasformazione che incide sia sugli esami di stato, sia sull'idea stessa di istruzione e di organizzazione scolastica. Il sistema dei crediti introdotto ne diventa un pilastro portante anche dal punto di vista concettuale. Esso infatti non si limita soltanto ad apportare modifiche sostanziali all'esame in sé, al contrario questo sistema cambia proprio l'approccio dello studente nei confronti della valutazione in generale e, in modo particolare, a partire dal primo anno del triennio. In effetti, a differenza degli anni precedenti in cui ogni anno scolastico si concludeva con una valutazione finale e dall'anno successivo si cambiava pagina ricominciando quasi da zero; con questo sistema invece alla media dei voti, partire dal primo anno del triennio, corrisponde un numero di crediti stabiliti da una tabella di conversione che a sua volta, sommato a quello dei due anni successivi, rappresentano la votazione di base dell'esame a cui si andranno ad aggiungere i voti di ogni singola prova per ottenere infine il voto finale

---

<sup>105</sup> Legge 10 dicembre 1997, n. 425, "Disposizioni per la riforma degli esami di Stato conclusivi dei corsi di istruzione secondaria superiore".

<sup>106</sup> DPR 23 luglio 1998, n. 323, "Regolamento recante disciplina degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore, a norma dell'articolo 1 della legge 10 dicembre 1997, n. 425".

dell'esame. È evidente dunque che ciascun anno del triennio ha un peso ben maggiore che nel passato. Fu presentato ovviamente come un sistema che intendeva valorizzare tutto il percorso scolastico dello studente ed il trionfo del merito.

Tuttavia ciò che fu del tutto ignorato dall'opinione pubblica, ma anche da chi nell'istruzione opera fu il fatto che questa modifica mette il marchio sugli studenti a partire dal terzo anno di scuola secondaria di secondo grado. Se prima l'errore commesso da uno studente per scarso impegno, per motivi di crescita personale (ricordiamo che i ragazzi in questa fascia di età sono in piena fase adolescenziale con tutto ciò che questo comporta in termini di cambiamenti profondi sia dal punto di vista fisico sia da quello psicologico e che, dunque, sono già sotto stress e aggiungervi anche quello della prestazione scolastica in modo così incisivo non giova certo alla loro serenità) per motivi famigliari o altro non comportava ripercussioni per il loro futuro, con questo nuovo sistema al contrario anche un unico errore pregiudica pure gli anni successivi perché un poco gratificante si ripercuote inevitabilmente su tutta la media scolastica del triennio abbassandone i crediti che servono per poter accedere all'esame con una buona votazione di partenza. Nella pratica si tratta di adottare una strategia che deve essere ben calcolata sin dall'inizio del triennio e se i ragazzi fanno fatica a programmare con così ampio anticipo e a lungo termine – a questa età tre anni hanno durata epocale – devono essere i genitori a vigilare bene affinché l'esito finale del percorso di studio dei loro figli non venga pregiudicato da un solo errore.

Questo dunque è uno dei motivi per cui gli studenti oggi si affannano così tanto per ottenere buoni voti, perché sanno, e se non lo sanno loro glielo ricordano i genitori, che i voti bassi andranno ad incidere sul voto finale dell'esame di stato che oggi molto più che in passato ha un'enorme valenza per l'iscrizione all'università. Ne consegue che lo studente di oggi studia per ottenere un voto alto, ne consegue che la competizione interna alla classe diventa in molti casi parossistica e anche il mezzo punto scatena scene di isteria alquanto imbarazzanti dando luogo talvolta a proteste molto vigorose da parte dei genitori che si precipitano molto spesso a scuola per avere conto e ragione del voto. Viceversa quegli studenti i cui genitori sono distratti, che non colgono appieno il valore che può avere anche un solo voto sono, per così dire, abbandonati a se stessi; questo comunque potrebbe anche spiegare perché negli ultimi anni si è visto aumentare quel fenomeno che molti docenti hanno definito come quello dei "genitori sindacalisti dei loro figli". Non giustifica magari il comportamento di certi genitori ma può spiegarlo, così come

spiegare anche che quegli studenti che sono privi di genitori che perorano la loro causa sempre e comunque qualche credito in meno lo rimediano fin troppo spesso.

Non sarebbe fuori luogo ritenere che parte della competizione e dell'ansia derivante dai voti negli studenti delle generazioni più recenti, specie se paragonati a quelli delle generazioni passate, possono essere ricondotte a questo nuovo sistema che genera indubbiamente, da parte degli studenti, un'ansia di prestazione continua anche perché la valutazione della prestazione scolastica non è cambiata nel senso che, pur in presenza di griglie dettagliate e trasparenti, i requisiti necessari per ottenere voti alti rimangono gli stessi. Semmai è aumentato il numero di verifiche perché l'ansia di prestazione affligge allo stesso modo molti docenti. Ciò che è cambiato e radicalmente è il peso di ogni singolo anno a fronte dell'esame. Tant'è vero che in passato se si faceva un buon esame, pur in presenza di valutazioni non proprio ottime in singole discipline o esiti poco brillanti degli anni precedenti, non ne era inficiato il valore e il peso sostanziale, era l'esame a contare quale momento conclusivo di un ciclo. A chi lamenta per il precedente sistema scarsa valorizzazione dell'intero percorso scolastico si potrebbe far notare che per fare un buon esame lo studente doveva pur dimostrare di aver imparato qualcosa a dispetto dei voti conseguiti e magari si potrebbe azzardare l'ipotesi che non tutti gli studenti studiassero solo per il voto e che qualcuno studiasse per proprio interesse, perché escludere questa possibilità, dando per scontato che per tutti lo studio è finalizzato al per il voto attribuitogli da un docente? Ad ogni buon conto si ravvisa in tale sistema una concezione dello studio abbastanza distorta che peraltro contraddice la vulgata corrente delle acquisizioni delle competenze e dell'importanza dello studio e della scuola per lo sviluppo e la crescita personale, che non è procedendo a tappe forzate con la paura dell'errore sempre in agguato che si conquistano, piuttosto è nel tempo e con l'esperienza che tutto ciò avviene e si compie.

---

### - LE RIFORME DEGLI ANNI SUCCESSIVI

---

Tutte le riforme che si sono succedute negli anni seguenti – ad ogni cambio di ministro – non modificano minimamente l'impianto generale, apportano solo delle variazioni sul tema da una parte aumentando i crediti da attribuire alla fine di ogni anno scolastico e diminuendoli per l'esame in modo da rendere l'esame stesso sempre meno pregno di significato e, dall'altra parte, al fine esclusivo di effettuare risparmi di spesa pubblica, è in quest'ottica che si inserisce allora la

modifica a firma di Letizia Moratti nel 2002 che stabilisce una commissione di esami composta tutta da membri interni e con soltanto il presidente esterno<sup>107</sup>, un unico presidente per tutte le commissioni del medesimo istituto.

Questa fu poi opportunamente abolita dal successivo ministero Fioroni nel 2007 che reintrodusse nuovamente la commissione mista e l'ammissione all'esame stesso, restituendo così all'esame un minimo di dignità, mentre l'altra modifica apportata, come già anticipato, fu l'aumento dei crediti che da 20 punti passa a 25 mentre il punteggio massimo al colloquio passa da 35 a 30<sup>108</sup>, l'esame dunque, da questo punto di vista, "vale" sempre meno. Nel 2010 è il turno di Maria Stella Gelmini che introduce come requisito necessario per l'ammissione all'esame la sufficienza in ciascuna materia, il voto di condotta che fa media e stabilisce, inoltre, per i privatisti l'esame di ammissione agli esami<sup>109</sup>. Il ministro Profumo per l'anno scolastico 2011/12 predispone l'invio delle tracce d'esame in modalità telematica con sistema criptato a doppia chiave<sup>110</sup> limitandosi a dare attuazione, quindi, ad un decreto del presidente della Repubblica che era stato firmato nel 1998.

Con l'arrivo al ministero di Valeria Fedeli si prosegue sulla scia predisposta dal governo Renzi e il nuovo ministro vara un decreto<sup>111</sup> in attuazione a quanto previsto dalla famigerata "Buona scuola", con il quale elimina la terza prova pluridisciplinare, sostituendola da prove INVALSI di italiano, matematica e lingua inglese come requisiti necessari per l'ammissione agli esami seppure la loro valutazione non concorra al voto di esame, almeno fino ad ora; l'altro cambiamento importante fu l'obbligatorietà per l'ammissione anche delle ore di alternanza scuola-lavoro svolte a seconda di quanto previsto per ogni indirizzo di studio che si configura come perché inevitabilmente crea ulteriore disparità tra quegli studenti che vivono in zone del paese altamente sviluppate e in cui è più facile trovare aziende disposte a prenderli in carico per consentire loro di svolgere le suddette ore e quegli altri che, al contrario, vivono in zone depresse in cui questa opportunità è oggettivamente loro preclusa, tant'è che si è diffuso il meccanismo per cui ai ragazzi

---

<sup>107</sup> Legge 28 dicembre 2001, n. 448, "Ripubblicazione del testo della legge 28 dicembre 2001, n. 448, recante: 'Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2002)', corredato delle relative note" -

<sup>108</sup> Legge 11 gennaio 2007, n. 1, "Disposizioni in materia di esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore e delega al governo in materia di raccordo tra la scuola e le università".

<sup>109</sup> DPR 22 giugno 2009, n. 122, "Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1 settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169".

<sup>110</sup> Op. cit., DPR 323/98.

<sup>111</sup> Dlg. 13 aprile 2017, n. 62, "Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107".

e alle famiglie viene chiesto di pagare<sup>112</sup>. Queste modifiche furono poi completate da un'ulteriore variazione dei crediti che passano da 25 a 40 quelli relativi agli ultimi tre anni di scuola, gli scritti possono raggiungere un voto complessivo massimo per ciascuno di 20 punti mentre l'orale passò dai precedenti 30 punti a 20.

Pertanto se con l'introduzione del nuovo esame con la riforma Berlinguer l'esame aveva un valore complessivo di 80 punti e i crediti scolastici erano di soli 20 punti, man mano che si è andati avanti negli anni il valore e la dignità attribuiti all'esame sono andati progressivamente diminuendo mentre il numero di crediti degli ultimi tre anni di scuola sono andati parimenti aumentando. Sembra quasi che lo si voglia rendere sempre più ininfluente.

La prima applicazione di questo nuovo esame si è avuta nell'anno scolastico 2018/19 e a quel punto a Viale Trastevere arriva un nuovo inquilino targato lega, il ministro Bussetti, il quale si inventa l'idea rivendicata con grande orgoglio delle tre buste<sup>113</sup>, prevedendo che il colloquio d'esame sia avviato dal sorteggio di una busta tra tre offerte al candidato dalle quali scegliere e contenente un "materiale": un'immagine, una tabella, un breve testo purché abbia caratteristiche multidisciplinari e quindi poter offrire uno spunto al candidato da cui partire per sviluppare vari collegamenti trasversali tra le varie materie d'esame; l'orale deve avere carattere di colloquio e si deve categoricamente evitare di porgli domande. Tra l'altro questa nuova modalità impone tempi estremamente contingentati della durata massima di sessanta minuti, comprendenti l'attribuzione del voto, l'espletamento delle incombenze burocratiche e tenendo anche conto dei venti minuti distribuiti equamente tra la parte relativa a cittadinanza e costituzione e quella riguardante il PCTO (percorso di competenze trasversali per l'orientamento, ovvero la già alternanza scuola-lavoro). L'ultimo capitolo di questa saga è stato scritto dal ministro Azzolina che in piena emergenza sanitaria ha voluto a tutti i costi un esame *serio*<sup>114</sup> ma, che nei fatti, si è rivelato l'esatto contrario, a causa dell'emergenza Covid-19 è stato necessario eliminare gli scritti mantenendo solo la parte orale ma senza le buste volute da Bussetti, in compenso ciò che ne pregiudica la serietà che il ministro avrebbe voluto è stata la scelta di consentire ai candidati di partire da un elaborato precedentemente preparato e il cui argomento doveva essere assegnato dal docente delle materie della seconda prova e approvato dal consiglio di classe.

---

<sup>112</sup> Vi è vasta pubblicistica in rete che ne denunciano illeciti.

<sup>113</sup> CAPUANA, Lucia R., «Esami di stato 2019», in *Ircapua.com*, URL: <<https://ircapua.com/2019/07/04/esami-di-stato-2019/>> [consultato il giorno 11 ottobre 2020]

<sup>114</sup> O. M. 16 maggio 2020, n. 10, "Esami di stato nel secondo ciclo di istruzione per l'anno scolastico 2019/2020".

In definitiva, se si volge lo sguardo indietro si può constatare che l'originaria introduzione dell'esame di maturità da parte del ministro Gentile si proponeva una selezione molto rigorosa ed estremamente severa dei candidati di stampo molto classista, com'era tutto il sistema di istruzione dell'epoca, si è poi passati per una fase intermedia che consentiva una riduzione del classismo imposto dal periodo fascista pur mantenendo, grazie alla presenza di una commissione tutta esterna, una valutazione finale scrupolosa e trasparente; per finire ai giorni nostri con un esame sempre meno significativo e un peso sbilanciato sui crediti scolastici degli ultimi tre anni che generano le criticità che sono state sottolineate.

---

## CAPITOLO 4

# DALLA RIFORMA MORATTI AI GIORNI NOSTRI

---

### A. LA SCUOLA DELLE TRE “I”

---

---

La Riforma Moratti, nota anche come la riforma della scuola delle tre “i”: inglese, informatica e impresa racchiude un po’ la filosofia ispiratrice della legge in questione. Di queste intenzioni solo l’ultima “i” è stata attivamente perseguita, ovvero quella connotata come “impresa”: come fare impresa e come trasmettere agli studenti del futuro il desiderio di inventarsi imprenditori ed essere essi stessi “capitale umano e cioè, produttori ben attrezzati”<sup>115</sup>. Del resto era quella a costo zero, le altre due avrebbero comportato un investimento economico nel settore pubblico che, ovviamente, il governo e non solo quello di Berlusconi, non poteva permettersi. Questo è in effetti il filo rosso – modifiche sostanziali a costo zero e anzi con ingenti risparmi derivanti dai tagli lineari – che lega questa legge e i suoi decreti delegati alla precedente autonomia scolastica fortemente voluta e poi anche strenuamente difesa dal predecessore di Letizia Moratti, il ministro L. Berlinguer, ed è un filo rosso tutto politico tirato dalle lobby degli industriali. Per la prima volta nella storia repubblicana sia i sedicenti progressisti e sia i conservatori si trovano uniti nel perseguimento di un disegno politico, come è stato delineato nei precedenti capitoli, che porta chiara l’impronta sì dell’UE, ma sotto stretta dettatura dell’ERT e delle lobby industriali. Per comprendere bene l’impatto che questo pacchetto di leggi ha avuto sulla scuola italiana e il perché fu varato bisogna prima dare uno sguardo al trattato di Lisbona del 2000.

---

#### - IL TRATTATO DI LISBONA E IL SUCCESSO FORMATIVO DEGLI STUDENTI (2000)

---

Il consiglio europeo di Lisbona riunitosi per individuare obiettivi e strategie operative atte a sostenere la crescita economica, l’occupazione e la coesione sociale all’interno dell’Unione (da

---

<sup>115</sup> *Op. cit.*, BALDACCI, M.

notare l'uso del lessico che ben dissimula i reali obiettivi sottesi), nel contesto specifico della società dell'informazione e della conoscenza e nella prospettiva di una mobilità professionale e di studio stabilisce che il servizio erogato dalle istituzioni scolastiche deve essere rispondente alle esigenze dell'utenza e del territorio specifico (le scuole, dunque, non più come istituzioni dello stato che garantiscono un diritto allo studente e cittadino, ma solo un servizio come un altro e come tale deve soddisfare le esigenze dell'utente che è cosa ben diversa dal cittadino, inoltre soddisfare le esigenze del territorio e questo è un chiaro riferimento alle imprese di quel territorio) e che ciò può essere assicurato grazie all'autonomia scolastica in termini di autonomia didattica, organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo.

Inoltre, stabilisce che il sistema di istruzione dei paesi membri ha l'obbligo di raggiungere e promuovere il successo formativo garantito degli studenti entro il 2020; non di garantire mezzi e strumenti affinché gli studenti siano in grado di raggiungere gli apprendimenti come obiettivi previsti, al contrario garantire il risultato; da notare che il termine "successo" indica che l'approccio è, ancora una volta, di tipo aziendale e commerciale. Nella riunione dell'anno successivo al Consiglio europeo di Stoccolma (marzo 2001) si introduce il concetto di qualità e valutazione dei sistemi di istruzione europea in un'ottica di standardizzazione sia dei contenuti sia di obiettivi finali da perseguire; attraverso il controllo incrociato dei dati acquisiti, si prefigura altresì un controllo costante attraverso indicazioni che le scuole dovrebbero seguire e che ne mortificano le peculiarità nazionali e identità culturali. È dunque in questo contesto che va letta la cosiddetta riforma Moratti e come ben si lega alla precedente Autonomia Scolastica e spiega anche l'introduzione delle prove INVALSI che, appunto, hanno come scopo la standardizzazione dei contenuti e della valutazione.

---

#### - LA RIFORMA MORATTI<sup>116</sup>

---

Il primo obiettivo conseguito fu quello di abolire la riforma dei cicli a firma di T. De Mauro che era succeduto a V.le Trastevere a L. Berlinguer; attua però i principi di fondo, come ad esempio sminuire il ruolo della conoscenza procedendo verso l'abbassamento del livello educativo in linea con quanto iniziato con Berlinguer e la sua autonomia scolastica<sup>117</sup>.

---

<sup>116</sup> Legge 20 marzo 2003, n. 53 "Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale".

Tra i più importanti cambiamenti attuati si segnalano, innanzitutto l'abbassamento dell'obbligo scolastico da nove a otto anni di studio, il moltiplicarsi di indirizzi di studio, ma ben più importante il fatto che viene ridisegnato l'intero sistema della secondaria di secondo grado con i licei che rimangono di competenza dello Stato, mentre l'istruzione tecnica e professionale, insieme alla formazione professionale, diventano competenza esclusiva delle Regioni in contrasto con quanto sancito dal titolo V della Costituzione<sup>118</sup> e l'introduzione delle Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati e il profilo di fine ciclo che stabilisce, da una parte, il profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del primo ciclo di istruzione (scuola primaria e scuola secondaria di primo grado); mentre, dall'altra assicura che ogni scuola manterrà la potestà autonoma nel perseguire gli obiettivi generali formativi e quelli specifici di apprendimento attraverso l'elaborazione dei piani di studio personalizzati dai docenti.

In buona sostanza, con questa modifica i programmi ministeriali non avranno più valore prescrittivo in quanto saranno gli obiettivi generali e specifici ad essere d'ora in avanti vincolanti<sup>119</sup>. Il che significa, sempre secondo la normativa, che spetta ai docenti interpretare i bisogni e le aspettative dei discenti adottando i metodi didattici e i contenuti che più ritengono utili a sviluppare le potenzialità dei singoli nel contesto classe al fine di mettere gli studenti in condizione di poter raggiungere gli obiettivi prefissati e successivamente tradurli in pratica trasformando le capacità in competenze e qui bisogna aprire una parentesi, perché con l'idea dei piani di studio personalizzati avanza anche l'ideologia secondo la quale, come sostiene Baldacci, le doti naturali di ciascuno giustificano la selezione scolastica, pertanto soltanto alcuni dimostreranno di essere portati per lo studio mentre altri solo per il lavoro manuale e andranno "orientati" verso la formazione professionale<sup>120</sup>; come dire che solo alcuni possiedono le capacità cognitive per dedicarsi ad attività intellettuali e dunque non è grazie alle conoscenze apprese a scuola che si possono scoprire e valorizzare.

Le Indicazioni Nazionali perciò, secondo il legislatore, mantengono il principio secondo il quale i piani di studio conservano un nucleo fondamentale a livello nazionale a tutela delle tradizioni

---

<sup>117</sup> Redazione di Contropiano, 29 aprile 2015, «Smantellamento della scuola pubblica. Una cronistoria per capire quando è cominciato », *Contropiano*, URL: < <http://contropiano.org/documenti/2015/04/29/smantellamento-della-scuola-pubblica-una-cronistoria-per-capire-quando-e-cominciato-030480> > [consultato il 13 ottobre 2020].

<sup>118</sup> Op. cit., Redazione di Contropiano.

<sup>119</sup> Dlgs. 19 febbraio 2004, n. 59, "Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53".

<sup>120</sup> Op. cit., BALDACCI, M.

culturali e dell'identità nazionale nel rispetto dei bisogni e aspetti di interesse precipui alle regioni e ai territori locali, iniziando pertanto un processo di decentralizzazione dell'istruzione, per contro però, con l'introduzione delle prove INVALSI<sup>121</sup> finalizzate a controllare attraverso verifiche nazionali standardizzate la qualità complessiva dell'offerta formativa e dei livelli di apprendimento per valutare il livello culturale degli studenti si ottiene che, da un lato, eliminando il valore prescrittivo dei programmi ministeriali fa intendere di voler riconoscere e dare risalto alla funzione docente, offrendo loro maggiore autonomia e flessibilità nella scelta dei metodi e dei contenuti per raggiungere gli obiettivi vincolanti e, allo stesso tempo, dall'altro lato, si fissano dei parametri di misurazione quale strumento tecnico, ritenuto idoneo dal decisore politico, per la valutazione del sistema e la qualità dell'istruzione che nella pratica vuol dire che i docenti debbono rendere conto del loro operato in caso di mancato raggiungimento degli obiettivi programmati e che corrispondono agli standard nazionali di prestazione del servizio surrrettiziamente quindi spingendoli alla pratica del *teach to test*. Il tutto, come si può ben notare, in piena sintonia con le raccomandazioni espresse nel Trattato di Lisbona del 2000.

#### - DIRITTO/DOVERE ALLO STUDIO, OBBLIGO SCOLASTICO E L'ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO

---

La riforma Moratti introduce altri due cambiamenti importanti, forse un po' sottovalutati, il primo è l'introduzione del concetto inedito di diritto-dovere all'istruzione e alla formazione<sup>122</sup> che prevede la possibilità riservata allo studente tra i quindici e i diciotto anni di età che non intende proseguire gli studi di inserirsi nel percorso alternativo denominato Alternanza Scuola-Lavoro<sup>123</sup> al fine di potenziare competenze utili al mercato del lavoro. Quindi, trasformando il diritto allo studio nel diritto-dovere si consente, di fatto, agli studenti di abbandonare la scuola, e tuttavia poiché possono aderire al percorso di formazione tramite l'alternanza essi non vengono considerati come numeri calcolabili nella statistica relativa alla dispersione scolastica, una mossa puramente politica

---

<sup>121</sup> Dlgs. 19 novembre 2004, n. 286, "Istituzione del Servizio nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione, nonché riordino dell'omonimo istituto, a norma degli articoli 1 e 3 della legge 28 marzo 2003, n. 53", [NdA] Tra l'altro l'INVALSI era stato già introdotto con il Dlgs. 20 luglio 1999, n. 258, "Riordino del Centro europeo dell'educazione, della biblioteca di documentazione pedagogica e trasformazione in Fondazione del museo nazionale della scienza e della tecnica "Leonardo da Vinci", a norma dell'articolo 11 della legge 15 marzo 1999, n. 59", Governo D'Alema I, Ministro della Pubblica Istruzione: L. Berlinguer, che trasformò l'originario CEDE (Centro Europeo dell'Educazione) istituito nei primi anni '70.

<sup>122</sup> Dlgs. 15 aprile 2005, n. 76, "Definizione delle norme generali sul diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, a norma dell'articolo 2, comma 1, lettera c), della legge 28 marzo 2003, n. 53".

<sup>123</sup> Dlgs. 15 aprile 2005, n. 77, "Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, a norma dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53".

per evitare di prendersi cura degli adolescenti che ingrossano le fila della dispersione, altro che successo formativo garantito.

Corre l'obbligo però di sottolineare l'importanza delle parole. Si badi bene dunque, da un lato con questa riforma si riduce l'obbligo scolastico da nove a otto anni di frequenza scolastica e dall'altro si introduce il concetto di diritto-dovere all'istruzione e alla formazione. Ma le due cose non sono affatto equiparabili e qui si incorre in un fraintendimento che non riguarda solo gli studenti, in qualche caso la terminologia trae in inganno anche tanti docenti. Per chiarire l'equivoco allora bisogna tornare indietro all'epoca in cui si rese necessario istituire l'obbligo scolastico per costringere i genitori a mandare i figli a scuola anziché al lavoro in tenera età. L'obbligo pertanto era previsto per i genitori, non certo per gli studenti, anzi è proprio a tutela dei discenti. Viceversa il concetto di diritto-dovere è riferito espressamente allo studente che ha sì il diritto allo studio ma esso si configura, secondo questa introduzione inedita, anche come dovere nei confronti della società. Un dovere però, sostiene questa riforma, che può essere espletato non necessariamente attraverso un'istruzione scolastica, ma può essere assolto anche attraverso la formazione professionale. Di fatto si tratta di un tranullo, si consente ai quindicenni di abbandonare la scuola senza che vengano statisticamente inclusi nei dati della dispersione e solo al fine di assolvere la politica e, dunque, lo Stato dall'obbligo di garantire a tutti gli studenti il diritto allo studio attraverso la rimozione degli ostacoli<sup>124</sup>. Questi ultimi rimangano del tutto invariati, si cambia solo la nomenclatura e non certo per tutelare gli studenti. Quanto alla alternanza scuola-lavoro, che successivamente la riforma Renzi renderà obbligatoria per tutti gli indirizzi di studio, ancora una volta, propagandata come l'applicazione del sistema di formazione duale alla tedesca ma che di fatto è un', nella realtà italiana si traduce in un tentativo pasticciato che risulta in sfruttamento di lavoro minorile. Intanto in Germania è prevista solo per quegli studenti che scelgono appunto la formazione professionale e non è assolutamente prevista per gli indirizzi di studio liceali. Ma ben più importante, in Germania lo studente viene regolarmente retribuito per le ore di prestazione lavorativa svolta. Al contrario il sistema italiano prevede che lo studente non venga affatto retribuito e che questo percorso di formazione si svolga facendo essenzialmente affidamento sulla disponibilità delle imprese di prendersi in carico uno studente a cui fare formazione. Oltretutto l'onere di collocare gli studenti nelle aziende è lasciato

---

<sup>124</sup> Costituzione della Repubblica Italiana, art. 3.

interamente alle scuole che, ovviamente, fanno riferimento al territorio. È evidente che in quelle zone in cui lo sviluppo industriale è in forte ritardo e dove le imprese sono di numero sensibilmente inferiore rispetto ad altre zone del paese non solo le scuole riscontrano serie difficoltà nella collocazione degli studenti, ma con l'introduzione dell'obbligatorietà a seguito della L. 107/15 si è persino determinato un uso quasi illecito dell'alternanza scuola-lavoro<sup>125</sup>. Nei fatti, come si può constatare, un sistema ben diverso da quello a cui si disse che era ispirato che sottrae tempo prezioso allo studio senza nulla aggiungere alla formazione, anzi in alcuni casi favorendo lo sfruttamento di manodopera minorile a costo zero con danni arrecati anche all'occupazione, perché mai assumere personale aggiuntivo se si può avere qualcuno da addestrare per svolgere determinate mansioni senza dover retribuirlo?

Tutto ciò a dispetto di quanto sosteneva Antonio Gramsci, ossia che "occorre persuadere molta gente che anche lo studio è un mestiere, e molto faticoso, con un suo speciale tirocinio, oltre che intellettuale, anche muscolare-nervoso: è un processo di adattamento, è un abito acquisito con lo sforzo, la noia e anche la sofferenza. La partecipazione di più larghe masse alla scuola media porta con sé la tendenza a rallentare la disciplina dello studio, a domandare «facilitazioni». Molti pensano addirittura che le difficoltà siano artificiali, perché sono abituati a considerare lavoro e fatica solo il lavoro manuale. La questione è complessa. Certo il fanciullo di una famiglia tradizionale di intellettuali supera più facilmente il processo di adattamento psico-fisico; entrando già la prima volta in classe ha parecchi punti di vantaggio sui suoi compagni, ha un'orientazione già acquisita per le abitudini familiari: si concentra nell'attenzione con più facilità, perché ha l'abito del contegno fisico (...) molti del popolo pensano che nella difficoltà dello studio ci sia un «trucco» a loro danno (quando non pensano di essere stupidi per natura): vedono il signore (e per molti, nelle campagne specialmente, signore vuol dire intellettuale) compiere con scioltezza e apparente facilità il lavoro che ai loro figli costa lacrime e sangue, pensano ci sia un «trucco»(...) Se si vorrà creare un nuovo strato di intellettuali, fino alle più grandi specializzazioni, da un gruppo sociale che tradizionalmente non ha sviluppato le attitudini conformi, si avranno da superare difficoltà inaudite"<sup>126</sup>. Con buona pace della retorica attuale che vuole il docente

---

<sup>125</sup> CECCARELLI, Roberto, 29 maggio 2017, «Uno studente su tre paga per fare alternanza scuola-lavoro», in «Il Manifesto», URL: <<https://ilmanifesto.it/uno-studente-su-tre-paga-per-fare-alternanza-scuola-lavoro/>> [consultato il 12 ottobre 2020].

<sup>126</sup> Gramsci, A. *Quaderni dal carcere*, edizione critica a cura di Gerratana, V., Einaudi; Torino, 1975; Q12, pp. 1549-50.

facilitatore che motiva gli studenti e trova metodi didattici alternativi che scaccino via la noia e tengano conto del sempre più basso livello di concentrazione degli studenti.

Infine, tra le cose che più ci interessano di questo pacchetto normativo, della riforma Moratti, vi è l'introduzione altresì di un nuovo requisito per l'accesso alla docenza, ovvero la laurea specialistica ed il tirocinio obbligatorio, al fine di consentire a tutti i docenti pari dignità professionale e per migliorare la qualità della funzione docente di tutti gli ordini e gradi della scuola<sup>127</sup>. Altra curiosità da segnalare è che durante questo governo Berlusconi il ministero prende il nome di Ministero dell'istruzione e Università e Ricerca con l'accorpamento dei precedenti Ministero per la Pubblica Istruzione e Ministero per l'Università, perdendo l'aggettivo "pubblica" che è un chiaro segno della filosofia che sottende queste pratiche politiche.

Sarà poi nel 2006 il nuovo governo di centrosinistra con Fioroni ministro della pubblica istruzione che viene reintrodotta la dicitura originaria e che riporterà l'obbligo scolastico a 16 anni di età dello studente, rimettendo ordine anche nell'istruzione tecnica e professionale chiarendo che spetta allo Stato il rilascio dei diplomi mentre alle Regioni fa capo solo la qualifica triennale della formazione professionale, ciò fa sì che l'istruzione tecnica e professionale torni di competenza esclusiva dello Stato, infine vara nuove indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo incentrati sulla continuità e sui "traguardi di competenze"<sup>128</sup>.

## B. LA RIFORMA GELMINI E I TAGLI LINEARI EPOCALI

---

Il ministero retto da Maria Stella Gelmini, esponente di spicco di Forza Italia, di concerto con l'allora ministro delle Finanze, Giulio Tremonti, è l'artefice del più grande taglio di finanziamenti statali alla scuola italiana. Alla fine di questa massiccia operazione, la finanziaria del 2008 con la quale si varano "disposizioni urgenti in materia di istruzione e università"<sup>129</sup>, si conteranno tagli per ben nove miliardi e mezzo di euro mai più recuperati. I nodi cruciali di questo ingentissimo

---

<sup>127</sup> Dlgs. 17 ottobre 2005, n. 227, "Definizione delle norme generali in materia di formazione degli insegnanti ai fini dell'accesso all'insegnamento, a norma dell'articolo 5 della legge 28 marzo 2003, n. 53".

<sup>128</sup> Legge 2 aprile 2007, n. 40, "Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 31 gennaio 2007, n. 7, recante misure urgenti per la tutela dei consumatori, la promozione della concorrenza, lo sviluppo di attività economiche e la nascita di nuove imprese", art. 13.

<sup>129</sup> Legge 6 agosto 2008, n. 133, "Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, recante disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria", art. 64.

risparmio di spesa pubblica, nei fatti una serie di tagli lineari, sono: innanzitutto, la reintroduzione dell'insegnante unico prevalente alla scuola primaria e, quindi, l'abolizione dell'insegnamento per moduli, quale attuazione degli obiettivi di razionalizzazione<sup>130</sup>; sempre in quest'ottica il tempo pieno viene consentito solo se con congruo numero di richieste da parte delle famiglie purché le scuole siano dotate di strutture adeguate e due docenti per classi disponibili, eventualmente coadiuvati da docenti di IRC o di inglesi con titoli e/o requisiti richiesti. Il progetto formativo integrato, inoltre non fa nessuna differenza tra attività svolte al mattino e quelle pomeridiane<sup>131</sup>.

In aggiunta con i decreti di riordino degli istituti di istruzione secondaria di secondo grado attua una serie di tagli a discipline curriculari che porterà ad un taglio considerevole di cattedre, tra le più importanti, si segnalano: la riduzione di ore di latino al liceo linguistico, si passa dall'insegnamento della disciplina per tutti i cinque anni all'insegnamento nei soli primi due anni di liceo; viene eliminato l'insegnamento di geografia sostituita nel primo biennio del liceo con l'insegnamento di geo-storia a cui viene accorpato anche l'insegnamento di "cittadinanza e costituzione" con valutazione<sup>132</sup>; allo stesso tempo, per quanto riguarda il liceo classico si rafforza la lingua straniera anche nel secondo biennio e nell'ultimo anno, oltre ad area matematico-scientifico<sup>133</sup>; storia dell'arte viene soppressa nei primi due anni dell'istituto tecnico per il turismo, lasciando l'insegnamento negli ultimi tre, così come si riducono le ore di diritto. Negli istituti tecnici viene superata la codocenza con riduzione consistente di compresenza tra i docenti di teoria e gli insegnanti tecnico pratici di laboratorio, in questo taglio rientrano, ad esempio, i docenti di conversazione di lingua straniera, tra gli altri<sup>134</sup>. Ma è il riordino degli istituti professionali che provoca maggiori danni, infatti si abolisce l'esame di qualifica del terzo anno pertanto gli studenti sono tutti obbligati a proseguire fino al quinto anno per conseguire il diploma e si elimina la terza area sostituita dal dispositivo di alternanza scuola-lavoro<sup>135</sup>.

---

<sup>130</sup> Legge 30 ottobre 2008, n. 169, "Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università", art. 4.

<sup>131</sup> DPR 20 marzo 2009, n. 81, "Norme per la riorganizzazione della rete scolastica e il razionale ed efficace utilizzo delle risorse umane della scuola, ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133", art. 4, comma 3.

<sup>132</sup> DPR 15 marzo 2010, n. 88, "Recante norme concernenti il riordino degli istituti tecnici ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito con modificazioni dalla legge 6 agosto 2008, n. 133", art. 64, comma 4, lettera b).

<sup>133</sup> *Ibidem*, art. 5.

<sup>134</sup> *Ibidem*, Riordino degli istituti tecnici in due settori e undici indirizzi.

<sup>135</sup> DPR 15 marzo 2010, n. 87, "Recante norme concernenti il riordino degli istituti tecnici ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito con modificazioni dalla legge 6 agosto 2008, n. 133", riordino degli istituti professionali in due settori e sei indirizzi.

Per quanto riguarda il fenomeno delle cosiddette “classi pollaio” è sempre a questa riforma che bisogna far riferimento, infatti stabilisce che vi siano, per ogni classe, un minimo di 15 alunni fino ad un massimo di 26/27, ma anche 29 alunni che salgono addirittura a 32 alunni per classe se restano studenti da collocare. Tutto ciò senza prevedere un adeguamento delle strutture scolastiche progettate a suo tempo per un numero di alunni di gran lunga inferiore e quindi in barba a qualsiasi norma sulla sicurezza<sup>136</sup>.

Riguardo al personale docente, le modifiche degli ordinamenti scolastici, ovviamente, impongono nuovi criteri da adottare per le dotazioni organiche, inoltre tutte le cattedre, degli istituti della secondaria di secondo grado, sono riportate a 18 ore e non saranno più consentite ore a disposizione, di solito utilizzate per le sostituzioni di colleghi, infine viene soppressa la salvaguardia della titolarità di cattedra per docenti della secondaria di secondo grado con cattedra con meno di 18 ore, quindi introducendo la categoria dei soprannumerari. La razionalizzazione delle risorse umane non risparmia nemmeno il personale ATA e alla fine di questa operazione il bilancio è di un taglio complessivo del personale del comparto scuola di ben il 17%, con una riduzione finanziaria che dal 2008 al 2012 si aggira al 10,4% in meno.

L'ultimo aspetto da analizzare, dal punto di vista normativo, è quello relativo alla valutazione degli alunni che prevede, anche in presenza di carenze che non consentono allo studente il pieno raggiungimento degli obiettivi di apprendimento fissati, l'ammissione alla classe successiva purché accompagnate con note *ad hoc* nei documenti di valutazione adottate dalle scuole<sup>137</sup>, abbassando ancora di più i livelli di apprendimento.

### C. IL MINISTRO BRUNETTA E LA CAMPAGNA MEDIATICA SUI “DOCENTI FANNULLONI”

---

A quanto illustrato sopra bisogna aggiungere anche un'abile operazione mediatica innescata da alcune dichiarazioni rilasciate dall'allora ministro per la pubblica amministrazione e innovazione, Renato Brunetta, che definisce gli impiegati della pubblica amministrazione e soprattutto gli insegnanti dei “fannulloni”, epiteto che fa il paio con altre dichiarazioni di Maria Stella Gelmini secondo la quale i docenti delle scuole del sud abbassano la qualità dei docenti

---

<sup>136</sup> Op. cit., DPR 20 marzo 2009, n. 81, art. 5, com. 1, 2 e 3.

<sup>137</sup> Op. cit., DPR 22 giugno 2009, n. 122.

italiani, rincarando la dose dicendo che i professori si vergognano davanti ai loro figli per il mestiere che fanno a causa delle basse retribuzioni percepite<sup>138</sup>.

Questi attacchi mediatici continui hanno contribuito in modo consistente ad indebolire e la percezione che i docenti stessi hanno della dignità del loro operato e a minare quella dignità presso l'opinione pubblica che inevitabilmente si è concentrata più su queste esternazioni poco edificanti da parte dei nostri politici che sui tagli ingenti che la scuola stava subendo. Come si può notare, si tratta di una strategia ben congegnata che costruendo una mistificazione della realtà ad arte si individua nel corpo docenti il nemico comune perché additati dalla politica come "fannulloni", appunto, impreparati e causa principale di un sistema di istruzione poco efficiente per spostare l'attenzione dai problemi reali e dai provvedimenti legislativi che il governo Berlusconi IV si apprestava a varare in piena continuità con gli esecutivi precedenti e l'autonomia scolastica di Berlinguer evidenziando quella condivisione trasversale di un preciso progetto per l'istruzione italiana e che, proprio come fa notare il CIDI (Centro d'iniziativa democratica degli insegnanti) secondo quanto riportato dalla rassegna stampa della FLC-CGIL, «Questo governo vuole disfarsi della scuola pubblica. Vuole devolverla alle Regioni. E in nome della libertà di scelta delle famiglie, aumentare la platea delle scuole private»<sup>139</sup> che è esattamente il progetto di Valentina Aprea, sotto-segretario all'istruzione e nota esponente di Forza Italia, nella cui proposta scrive che seppur il diritto all'istruzione abbia avuto nel tempo ricadute positive sull'alfabetizzazione di massa, ritiene sia altrettanto vero che tale sistema impedisca a famiglie e studenti la libera scelta delle scuole da frequentare tant'è che propone all'art.11 sulla decentralizzazione, al comma 2, la sua soluzione: «Ogni regione e provincia autonoma attribuisce le risorse finanziarie pubbliche disponibili alle istituzioni scolastiche accreditate, sulla base del criterio principale della quota capitaria: numero effettivo degli alunni iscritti a ogni istituto, costo medio per alunno in relazione al contesto territoriale, tipologia dell'istituto»<sup>140</sup>.

In buona sostanza, come ogni strategia comunicativa impone, gli attacchi del ministro Brunetta in quella stagione politica ebbero l'effetto di preparare il terreno per trasformazioni imponenti riguardanti il sistema di istruzione sviando, abilmente, l'attenzione dell'opinione pubblica e

---

<sup>138</sup> Rassegna Stampa Nazionale, «Unità: Brunetta, la rabbia dei prof: 'Vogliono affondare la scuola'» in *FLC CGIL* sito ufficiale, URL: <<http://m.flcgil.it/rassegna-stampa/nazionale/unita-brunetta-la-rabbia-dei-prof-vogliono-affondare-la-scuola.flc>>, [consultato il 12 ottobre 2020]

<sup>139</sup> *Ibidem*.

<sup>140</sup> *Ibidem*.

catalizzandola su questioni inesistenti ma costruite all'occorrenza grazie ad organi di informazione compiacenti. Il piano, in parte, fallì perché quel governo nel 2011 fu commissariato dall'Unione Europea e al suo posto subentrò quello presieduto da Mario Monti che prosegue l'opera, ma su un altro fronte, come vedremo. La parte su cui ebbe, invece, grande successo fu proprio la macchina del fango che ancora oggi funziona mirabilmente quando c'è di mezzo il corpo docenti, sempre utile carpo espiatorio.

## D. LA RIFORMA RENZI DETTA LA "BUONA SCUOLA"

---

Se possibile questa legge attacca, in modo definitivo, la scuola pubblica statale dritta al cuore e compie l'ultimo atto della distruzione avviata nella seconda metà degli anni '90 con l'autonomia scolastica. Paradossalmente il colpo di grazia viene assestato, ancora una volta, da un sedicente governo di centro sinistra con i voti di milioni di elettori che avevano dato il loro consenso per un programma elettorale del tutto disatteso, anzi tradito clamorosamente. La legge in questione consta di un solo articolo e ben 212 commi, in ognuno di questi o quasi, ricorre con insistenza un avvertimento:

---

ALL'ATTUAZIONE DEL PRESENTE COMMA SI PROVVEDE  
NELL'AMBITO DELLE RISORSE FINANZIARIE DISPONIBILI A  
LEGISLAZIONE VIGENTE E DELLA DOTAZIONE ORGANICA  
DELL'AUTONOMIA E, COMUNQUE, SENZA NUOVI O MAGGIORI ONERI  
PER LA FINANZA PUBBLICA.<sup>141</sup>

---

"Senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica" ricorre con insistenza come un mantra, così come è ricorrente il richiamo al "lavoro", la Legge 107/2015, nota anche come la "Buona scuola" o "Riforma Renzi", è la nemesis della scuola della Costituzione e, come asserisce nel comma 1, il suo compito principale fa leva sulle "competenze" non meglio specificate, così come non chiarisce come intenda contrastare le disuguaglianze socio-culturali e territoriali senza investimenti, tuttavia riprende termini in uso e di impatto mediatico come "garantire successo formativo e di istruzione

---

<sup>141</sup> Legge 13 luglio 2015, n. 107, "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti".

permanente dei cittadini” dando “piena attuazione alle autonomie scolastiche”. In questi pochi accenni si evince la piena continuità con i precedenti governi in tema di istruzione.

Ed è, inoltre, la celebrazione della scuola neoliberista, tutta la L. 107/15 è pervasa da questa ideologia. È certificato nero su bianco, in modo chiaro e senza alcuna ambiguità, anzi se ne fa vanto; è la scuola fondata sul lavoro, al servizio dell’impresa che deve produrre “capitale umano”<sup>142</sup> che, secondo la definizione che ne dà l’enciclopedia Treccani, rappresenta la “qualità della prestazione erogata dal detentore, concorrendo ad aumentare la produttività di un’impresa e a qualificarla, influenzandone i risultati” e dunque “(...) l’insieme di capacità, competenze, conoscenze, abilità professionali e relazionali possedute in genere dall’individuo”<sup>143</sup>, così almeno recita la Treccani. È per formare il buon produttore conformista, come sostiene Massimo Baldacci<sup>144</sup>, un profluvio di “potenziamento delle competenze” di ogni tipo e in ogni ambito, linguistico con il CLIL<sup>145</sup>, matematico-logiche e scientifiche <sup>146</sup>, pratiche, musicali, nell’arte e nella storia dell’arte, cinema, media; potenziamento delle conoscenze giuridiche ed economico-finanziarie, educazione all’auto-imprenditorialità.<sup>147</sup> C’è di tutto e di più in questa legge<sup>148</sup>, la valorizzazione della scuola come comunità (...) aperta al territorio (...) comprese organizzazioni del terzo settore e le imprese<sup>149</sup> (anche questa è una dicitura ricorrente, caso mai dovessimo scordarcene dell’apertura all’ingresso dei privati e delle imprese nella scuola pubblica e statale). C’è l’apertura pomeridiana, la riduzione del numero di alunni per classe<sup>150</sup>, l’incremento delle ore dell’alternanza scuola-lavoro (nel frattempo trasformata in PCTO – Percorsi per le competenze

---

<sup>142</sup> *Ibidem*, art. 1, comma 1 lettera a).

<sup>143</sup> Anon., Dizionario Treccani di Economia e finanza, 2012, s.v. “capitale umano”, [URL:<http://www.treccani.it/enciclopedia/capitale-umano\\_%28Dizionario-di-Economia-e-Finanza%29/>](http://www.treccani.it/enciclopedia/capitale-umano_%28Dizionario-di-Economia-e-Finanza%29/) [consultato il 12 ottobre 2020].

<sup>144</sup> Op. cit., BALDACCI, M.

<sup>145</sup> Op. cit., Legge 13 luglio 2015, n. 107, art. 1, comma 7 lettera a).

<sup>146</sup> *Ibidem*, lettera b).

<sup>147</sup> *Ibidem*, lettere c) e d).

<sup>148</sup> *Ibidem*, comma 60, “Per favorire lo sviluppo della didattica laboratoriale, le istituzioni scolastiche, anche attraverso i poli tecnico-professionali, possono dotarsi di laboratori territoriali per l’occupabilità attraverso la partecipazione, anche in qualità di soggetti co-finanziatori, di enti pubblici e locali, camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, università, associazioni, fondazioni, enti di formazione professionale, istituti tecnici superiori e imprese private, per il raggiungimento dei seguenti obiettivi:

- a) orientamento della didattica e della formazione ai settori strategici del made in Italy, in base alla vocazione produttiva, culturale e sociale di ciascun territorio;
- b) fruibilità di servizi propedeutici al collocamento al lavoro o alla riqualificazione di giovani non occupati;
- c) apertura della scuola al territorio e possibilità di utilizzo degli spazi anche al di fuori dell’orario scolastico.

<sup>149</sup> *Ibidem*, comma 7, lettera m).

<sup>150</sup> *Ibidem*, lettera n).

trasversali e l'orientamento, a proposito di mistificazione delle parole)<sup>151</sup> resa obbligatoria per tutti gli indirizzi di studio e in netto contrasto con anni ed anni di lotte e sacrifici delle precedenti generazioni per affrancare i figli dal bisogno del lavoro e consentire loro di studiare liberamente; c'è la valorizzazione di percorsi formativi e individualizzati<sup>152</sup>, l'individuazione di percorsi formativi e sistemi funzionali alla premialità e alla valorizzazione del merito<sup>153</sup>, la definizione di un sistema di orientamento, perfettamente in linea e in continuità con la riforma Moratti e l'idea di selezione scolastica che emerge dalle cosiddette doti naturali – chi è portato allo studio e chi ai lavori manuali – è il determinismo biologico che va, dunque orientato -, come ci ricorda ancora Baldacci<sup>154</sup>. Il tutto, ovviamente: “senza ulteriori oneri per lo Stato”, come da avvertenze generali.

La realizzazione di questo miracolo è previsto nel comma 2 dove si legge che l'organizzazione degli organi collegiali “è orientata alla massima flessibilità, diversificazione, efficienza ed efficacia del servizio scolastico” e proprio perché le parole sono importanti quelle chiavi qui sono “flessibilità dell'organizzazione” e “servizio scolastico”. Seppur apparentemente di segno positivo, infatti flessibile è sempre meglio che rigido perché offre un'idea di apertura, di possibilità alla sperimentazione, ma qui il richiamo alla flessibilità organizzativa è da intendere in un altro senso. Ovvero poiché le scuole, offrono un “servizio” (offerta formativa), dunque non garantiscono più un diritto del cittadino, esse devono soddisfare le richieste delle famiglie e degli studenti e, al contempo, soddisfare le esigenze del territorio e cioè della politica locale e delle imprese, oltre alle associazioni del terzo settore. Ne deriva che l'azione didattica su cui deve esprimersi il Collegio dei Docenti è adesso funzionale alla creazione di quel capitale umano già citato e il dispositivo di cui dispone il Collegio dei Docenti per realizzare tutto ciò è il PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa, già POF di Berlingueriana memoria) e nel quale va anche esplicitato il fabbisogno di organico per realizzare le attività curricolari ed extracurricolari previste anche dal Piano di Miglioramento che si prefigura costante e continuo, senza mai raggiungere una meta definitiva, non deve esserci mai un approdo, un fine da raggiungere, la crescita dev'essere infinita.

L'altro aspetto da sottolineare è che con l'introduzione, al comma 5, dell'organico dell'autonomia che confluisce negli ambiti territoriali<sup>155</sup> a cui bisogna aggiungere anche il piano

---

<sup>151</sup> *Ibidem*, commi 33-44.

<sup>152</sup> *Ibidem*, comma 7, lettera p).

<sup>153</sup> *Ibidem*, lettere p) e q), comma 29.

<sup>154</sup> Op. cit., BALDACCI, M.

<sup>155</sup> Op. cit., Legge 13 luglio 2015, n. 107, comma 65.

straordinario di assunzione creando posti di potenziamento<sup>156</sup>, la L. 107/15 produce una sostanziale differenziazione tra docenti, come è stato già sottolineato, infatti da una parte ci sono quelli assunti in precedenza che, finché non fanno richiesta di trasferimento rimangono titolari su scuola<sup>157</sup>, e tutti gli altri confluiti nell'ambito territoriale che sono a disposizione delle reti di scuole e quindi dei dirigenti, con tutto ciò che da qui consegue, come ad esempio maggiore ricattabilità e minore libertà di docenza; proprio il rafforzamento dei poteri dei dirigenti scolastici è il terzo aspetto da mettere in rilievo<sup>158</sup>, sono appunto loro che gestiranno direttamente i docenti sui posti di potenziamento stabilendo quali progetti dovranno realizzare tra quelli previsti dal PTOF, sono inoltre autorizzati ad usare questi docenti per le supplenze fino a dieci giorni<sup>159</sup>. Tra l'altro i dirigenti possono attingere all'organico dell'autonomia per scegliere fino al 10% dei loro collaboratori da inserire nello staff di dirigenza<sup>160</sup>, apparentemente sono tutte misure finalizzate essenzialmente a realizzare un contenimento di spesa, pertanto si potrebbero persino considerare misure di buon senso se nonché istituiscono un'ulteriore disparità tra docenti perché questi ultimi sono inevitabilmente sottoposti alle direttive dei dirigenti; ai dirigenti inoltre viene assegnata anche la libertà indiscriminata della chiamata diretta<sup>161</sup> – attualmente sospesa, ma fino a quando non è dato sapere – dando alla dirigenza pubblica ulteriori prerogative di tipo prettamente aziendalista. A completamento del rafforzamento dei poteri dirigenziali si segnala, inoltre, anche l'assegnazione del cosiddetto "Bonus di merito" ai docenti in base a criteri stabiliti dal comitato di valutazione di cui il dirigente scolastico è presidente e tra i cui componenti vi sono adesso anche rappresentanti dei genitori e, per la secondaria di secondo grado, degli studenti. Criteri che nulla hanno a che fare con le capacità didattiche dei docenti e che invece, generalmente, attengono ad attività aggiuntive per le quali già percepiscono compensi accessori. Quest'ultimo dispositivo di premialità è in fase di revisione proprio in questi giorni per cui potrebbero esserci dei cambiamenti in vista.

La Legge 107/2015, ovviamente è a firma della ministro Stefania Giannini, ma è stata così preponderante la propaganda attuata dall'allora presidente del consiglio, Matteo Renzi, che ancora oggi vi si riferimento come la "riforma Renzi" mentre la definizione che lui volle, ossia

---

<sup>156</sup> *Ibidem*, comma 95.

<sup>157</sup> [NdA] Le Riforme Moratti e Gelmini abrogano la titolarità di cattedra.

<sup>158</sup> Op. cit., Legge 13 luglio 2015, n. 107, commi 78-83.

<sup>159</sup> *Ibidem*, comma 85.

<sup>160</sup> *Ibidem*, comma 83.

<sup>161</sup> *Ibidem*, commi 78-83.

“Buona Scuola” è ormai usata con spietato sarcasmo. D’altra parte essa fu strenuamente osteggiata da tutto il corpo docente che il 5 maggio 2015 è passato agli annali come la giornata di sciopero forse più partecipata dagli anni delle contestazioni con circa il 90% di adesioni, perché a differenza delle altre modifiche apportate in questi trent’anni sottotraccia e gradualmente, l’arroganza con la quale questa fu varata rimane impressa nella memoria di molti, si deve anche aggiungere che il pasticcio dell’algoritmo impazzito che assegnò cattedre alla rinfusa e senza il minimo rispetto dei punteggi nelle graduatorie è avvenuto proprio sotto questo governo. Un pasticcio, tuttavia, pubblicizzato come una grande opera di assunzione nella scuola, tacendo opportunamente però che quel grande piano di assunzioni era stato ordinato da una sentenza della Corte europea che imponeva al governo italiano di stabilizzare tutti i precari della scuola che avevano avuto già un contratto di 36 mesi<sup>162</sup>. Eppure, oltre all’uso improprio delle parole volto scientemente alla mistificazione della realtà con un enorme contributo offerto dai mezzi di informazione nazionali, è sempre utile ricordarlo, questa legge è soprattutto il condensato, in perfetta continuità, di tutto il peggio che si potesse fare all’istruzione pubblica perché è questa legge che, come abbiamo delineato fin qui, dà piena attuazione all’autonomia scolastica, che è l’inizio di tutto, trasformando definitivamente la scuola in azienda e a servizio delle imprese nonostante tutta la retorica che vuole lo studente al centro dell’istruzione e della scuola.

---

<sup>162</sup> CICCARELLI, Roberto, 14 luglio 2016, «Il precariato a scuola è illegale e la Consulta grazie Renzi», in «IL Manifesto», URL: <<https://ilmanifesto.it/il-precariato-a-scuola-e-illegale-e-la-consulta-grazie-renzi/>> [consultato il 12 ottobre 2020].

---

## CAPITOLO 5

---

### DAL CEDE ALL'INVALSI

---

EDUCATION SHAPES THE CULTURE AND THE SOCIETY OF A COUNTRY<sup>163</sup>

(L'ISTRUZIONE FORMA LA CULTURA E LA SOCIETÀ DI UN PAESE)

S. SJØBERG

---

#### A. BREVE CRONISTORIA DELLE PROVE INVALSI

---

Si parla sempre tanto di prove INVALSI e della loro presunta oggettività e trasparenza, tuttavia quale è la loro origine, cosa sia l'istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione e perché sia stato costituito viene spesso tralasciato. Originariamente è il CEDE (Centro europeo dell'educazione, istituito negli anni settanta) che diventa INVALSI nel 1999 a cui il ministro della pubblica istruzione di allora, Luigi Berlinguer<sup>164</sup>, inizia a dare la forma che piano piano assume negli anni successivi. Se in passato si era trattato di un centro di ricerca, questa modifica lo trasforma in ente terzo a cui lo stato appalta la valutazione delle competenze acquisite dagli studenti a livello nazionale e senza alcuna differenziazione tra vari indirizzi di studio; l'istituzione di questo ente esterno con il compito di valutare il sistema di istruzione rientra nell'ottica introdotta con la legge sull'autonomia scolastica varata da L. Berlinguer, ossia un'ottica attraverso cui, come si è già spiegato prima, i vari istituti scolastici entrando in competizione tra loro per la loro stessa sopravvivenza devono dimostrare i successi conseguiti sul campo, la data della sua istituzione è significativa, immediatamente dopo il varo dell'autonomia scolastica. In altri termini le rilevazioni delle prove INVALSI certificano quale offerta formativa propongono le varie scuole ai loro potenziali iscritti per incoraggiarli all'iscrizione e cosa fanno per trattenere gli studenti nel loro

---

<sup>163</sup> SJØBERG, Svein, 16 dicembre 2015, «PISA and Global Education Governance – A Critique of the Project, Its Uses and Implications», in «Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education», URL: <<https://www.ejmste.com/article/pisa-and-global-educational-governance-a-critique-of-the-project-its-uses-and-implications-4353>> [consultato il 13 ottobre 2020].

<sup>164</sup> Dlgs. 20 luglio 1999, n. 258 "Riordino del Centro europeo dell'educazione, della biblioteca di documentazione pedagogica e trasformazione in Fondazione del museo nazionale della scienza e della tecnica 'Leonardo da Vinci', a norma dell'articolo 11 della legge 15 marzo 1999, n. 59".

istituto, come afferma il dott. Roberto Ricci, responsabile delle prove INVALSI, “la valutazione esterna serve per verificare se gli studenti raggiungono i traguardi prefissati per tutti e stabilire l’equità del servizio scolastico per mettere in condizione gli studenti di scegliere l’offerta formativa migliore”.<sup>165</sup> Tutto ciò fa parte di quel meccanismo che prevede la valutazione, l’autovalutazione ed il piano di miglioramento, il che significa che oltre a dare conto del proprio operato ai vari portatori di interessi, quali possono essere genitori e studenti, come pure imprenditori ed enti locali, quindi si parla di accountability – un inglesismo molto in voga nel settore –, è altresì importante che questa rendicontazione sia anche contrassegnata da trasparenza e oggettività. Fuor di metafora, la terminologia indica nel concreto concetti quali: produttività, efficienza, efficacia e rapporto di costi-benefici.

È per queste ragioni che si ritiene che il sistema di istruzione e le singole scuole necessitino di un sistema di controllo esterno, da qui l’istituzione dell’INVALSI che, insieme a tutti gli enti di certificazione esterni che nel frattempo nascono, è deputato ad espletare tutti quei compiti (valutazione e verifica degli apprendimenti) che fanno capo, di norma, ai docenti, ma per i quali essi non sono più ritenuti credibili in quanto su di essi si adombra il sospetto, come già indicato nel capitolo relativo alle lobby degli industriali, che non siano in grado di garantire l’oggettività nelle loro valutazioni. Si dovrebbe però capire cosa si intenda nella realtà per oggettività.

Ma vediamone intanto lo sviluppo. Il successivo governo a guida Berlusconi e con Letizia Moratti ministro dell’istruzione rafforza INVALSI, come già accennato, istituendo il Sistema Nazionale di Valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (SNV), nonché il riordino di INVALSI che ne stabilisce i suoi compiti<sup>166</sup> ed è interessante notare, da una parte

---

<sup>165</sup> RICCI, Roberto, CORSINI, Cristiano, dialogo moderato da FRANZINI, Maurizio, , convegno tenutosi a Treviso il 21 settembre 2019 dal titolo “Le prove INVALSI: più benefici o più rischi?”, nell’ambito del Festival Statistical, URL:

<<https://www.facebook.com/watch/?v=374163193459506>>, video in diretta condiviso sul social network Facebook dalla pagina “PoPEconomy”, (al minuto 10:43), [consultato il 13 ottobre 2020].

<sup>166</sup> Op. cit., Dlgs. 19 novembre 2004, n. 286, art. 1. L’Istituto:

a) effettua verifiche periodiche e sistematiche sulle conoscenze e abilità degli studenti e sulla qualità complessiva dell’offerta formativa delle istituzioni di istruzione e di istruzione e formazione professionale, anche nel contesto dell’apprendimento permanente. Per la formazione professionale le verifiche concernono esclusivamente i livelli essenziali di prestazione e sono effettuate tenuto conto degli altri soggetti istituzionali che già operano a livello nazionale nel settore della valutazione delle politiche nazionali finalizzate allo sviluppo delle risorse umane;

b) predispone, nell’ambito delle prove previste per l’esame di Stato conclusivo dei cicli di istruzione, per la loro scelta da parte del Ministro, le prove a carattere nazionale, sulla base degli obiettivi specifici di apprendimento del corso ed in relazione alle discipline di insegnamento dell’ultimo anno di ciascun ciclo, e provvede alla gestione delle prove stesse, secondo le disposizioni emanate in attuazione dell’articolo 3, comma 1, lettera c), della legge 28 marzo 2003, n. 53;

c) svolge attività di ricerca, nell’ambito delle sue finalità istituzionali;

d) studia le cause dell’insuccesso e della dispersione scolastica con riferimento al contesto sociale ed alle tipologie dell’offerta formativa;

l'introduzione via via sempre più incisiva delle prove standardizzate con chiaro riferimento alla partecipazione a progetti in ambito valutativo con carattere europeo e internazionale (adesione italiana alle prove OCSE-PISA che furono istituzionalizzate in numerosi paesi già nel 2000); dall'altra il riferimento che già allora si prevedeva l'introduzione di prove standardizzate anche per gli esami di stato; il terzo aspetto interessante è inoltre che l'istituto doveva occuparsi, a partire da questo decreto, di valutazione dei dirigenti scolastici oltre che delle istituzioni scolastiche. Un altro elemento importante da sottolineare è che in questo decreto si fa chiaro accenno, lettera c), "alla necessità di comprendere le cause dell'insuccesso e della dispersione scolastica con riferimento al contesto sociale", ciononostante concretamente non si è fatto mai nulla per rimuovere le eventuali cause rilevate, così come alla lettera m) "studiare modelli e metodologie [...] e i fattori che influenzano gli apprendimenti", anche queste rilevazioni rimangono di fatto tali, mere rilevazioni senza alcun riscontro nella realtà fattuale. È altresì interessante notare che qui si fa ancora espresso riferimento ad apprendimenti e abilità, mentre è ancora assente il termine "competenze" divenuto, successivamente, preponderante in tema di istruzione e successo formativo degli studenti<sup>167</sup>.

È sempre nella prospettiva del rafforzamento dell'autonomia scolastica che anche il successivo governo, questa è la volta del secondo governo Prodi con ministro della pubblica istruzione il popolare Fioroni, potenzia ulteriormente il sistema di valutazione modificando e aggiungendo, ma sostanzialmente lasciando invariato l'impianto dato dal precedente governo di destra all'istituto, invero viene potenziata l'azione di controllo e valutazione sui dirigenti scolastici<sup>168</sup> che, ovviamente, diventano parte in causa circa i risultati riportati dalle istituzioni scolastiche cui sono a

---

e) assume iniziative rivolte ad assicurare la partecipazione italiana a progetti di ricerca europea e internazionale in campo valutativo;

f) svolge attività di supporto e assistenza tecnica all'amministrazione scolastica, alle regioni, agli enti territoriali, e alle singole istituzioni scolastiche e formative per la realizzazione di autonome iniziative di monitoraggio, valutazione e autovalutazione;

g) svolge attività di formazione del personale docente e dirigente.

<sup>167</sup> *Ibidem*, art. 613. L'INVALSI, fermo restando quanto previsto dall'articolo 20 del contratto collettivo nazionale di lavoro relativo al personale dell'area V della dirigenza per il quadriennio normativo 2002-2005 ed il primo biennio economico 2002-2003, pubblicato nel supplemento ordinario n. 113 alla Gazzetta Ufficiale n. 103 del 5 maggio 2006 e nel rispetto delle prerogative del dirigente generale dell'ufficio scolastico regionale, sulla base delle indicazioni del Ministro della pubblica istruzione, assume i seguenti compiti:

A) formula al Ministro della pubblica istruzione proposte per la piena attuazione del sistema di valutazione dei dirigenti scolastici;

B) definisce le procedure da seguire per la valutazione dei dirigenti scolastici;

C) formula proposte per la formazione dei componenti del team di valutazione;

D) realizza il monitoraggio sullo sviluppo e sugli esiti del sistema di valutazione.

<sup>168</sup> Legge 27 dicembre 2006, n. 296, art. 1, comma 612.

capo nelle prove INVALSI e dunque hanno un interesse diretto affinché vengano svolte e con successo.

L'iter normativo, tuttavia, non si ferma qui e, ad evidenziare ancora la trasversalità dell'adesione politica a questa idea di sistema di istruzione con annessa valutazione, anche il successivo governo Berlusconi, questa volta con ministro M. S. Gelmini la quale avvia un riordino degli enti di ricerca, ma è il seguente governo Monti con il ministro Profumo che rende obbligatoria la partecipazione delle istituzioni scolastiche alle rilevazioni dell'INVALSI attraverso le prove standardizzate, dunque, se fino a quel momento era il collegio dei docenti a deliberare la partecipazione di un istituto, adesso la volontarietà della partecipazione è limitata solo agli studenti<sup>169</sup> e questo nonostante il CCNL non dica affatto che le prove INVALSI rientrino nelle attività ordinarie dei docenti costretti a correggere le prove con meccanismi farraginosi e senza retribuzione aggiuntiva prevista. Inoltre, l'attività del governo Monti non si ferma qui, anzi prosegue emanando il "Regolamento sul Sistema Nazionale di Valutazione in materia di istruzione e formazione" (SNV), che spiega come atto dovuto derivante da impegni presi dall'Italia con l'Unione Europea in vista della programmazione dei fondi strutturali europei 2014/2020, asserendo: "ai fini del miglioramento della qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti, l'S. N. V. valuta l'efficienza e l'efficacia del sistema educativo di istruzione e formativo"<sup>170</sup>, su cosa e come viene espletata questa azione di valutazione si vedrà in seguito.

---

<sup>169</sup> Decreto Legge 9 febbraio 2012, n. 5, art. 51.

<sup>170</sup> Art. 3 Invalsi

1. Ferme restando le attribuzioni previste dall'articolo diciassette del decreto legislativo 31 dicembre 2009, n. 213, dal decreto legislativo 19 novembre 2004, n. 286, dalla legge 27 dicembre 2006, n. 296, e dal decreto-legge 7 settembre 2007, n. 147, convertito, con modificazioni, dalla legge 25 ottobre 2007, n. 176, nonché le competenze già previste da altre disposizioni vigenti alla data di entrata in vigore del presente regolamento, l'Invalsi, nell'ambito dell'S.N.V., in particolare:

- a) assicura il coordinamento funzionale dell'S.N.V.;
- b) propone i protocolli di valutazione e il programma delle visite alle istituzioni scolastiche da parte dei nuclei di valutazione esterna, di cui all'articolo 6;
- c) definisce gli indicatori di efficienza e di efficacia in base ai quali l'S.N.V. individua le istituzioni scolastiche che necessitano di supporto e da sottoporre prioritariamente a valutazione esterna;
- d) mette a disposizione delle singole istituzioni scolastiche strumenti relativi al procedimento di valutazione di cui all'articolo 6 per la realizzazione delle azioni di cui all'articolo 6, comma 1;
- e) definisce gli indicatori per la valutazione dei dirigenti scolastici, in coerenza con le disposizioni contenute nel decreto legislativo 27 ottobre 2009, n. 150;
- f) cura la selezione, la formazione e l'inserimento in un apposito elenco degli esperti dei nuclei per la valutazione esterna di cui all'articolo 6, comma 2, nell'ambito delle risorse umane, finanziarie e strumentali disponibili a legislazione vigente. A tale fine, sulla base dei criteri generali definiti con direttiva del Ministro, l'Invalsi con propria deliberazione stabilisce, entro sessanta giorni dall'emanazione della direttiva stessa, le modalità di costituzione e gestione di detto elenco; esso cura, altresì, la formazione degli ispettori che partecipano ai citati nuclei;
- g) redige le relazioni al Ministro e i rapporti sul sistema scolastico e formativo, di cui all'articolo 3 del decreto legislativo 19 novembre 2004, n. 286, in modo tale da consentire anche una comparazione su base internazionale;
- h) partecipa alle indagini internazionali e alle altre iniziative in materia di valutazione, in rappresentanza dell'Italia.

<sup>170</sup> DPR 28 marzo 2013, n. 80, "Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione".

In merito all'ultimo provvedimento legislativo citato val la pena evidenziare che il ministro Carrozza, (nel frattempo infatti il governo Monti – che aveva varato il D.P.R. n. 80 – fu sostituito dopo le elezioni dal governo Letta), durante la sua audizione alle commissioni della camera e del senato avvenuta il 6 giugno 2013 facendo riferimento alla valutazione di sistema della professione docenti ritiene necessario precisare che con questa scelta il governo non intende “dare la pagella” (tra virgolette anche nel testo originale), e aggiunge: “nel sistema valutativo non c'è alcuna volontà sanzionatoria o di penalizzazione” bensì, continua si tratta anzitutto dell'intento di attivare “processi di auto-miglioramento della qualità dell'apprendimento, della didattica, dei comportamenti professionali degli insegnanti”<sup>171</sup>. Senza voler attribuire al ministro un giudizio di merito sull'operato dei docenti italiani con quest'ultimo richiamo “ai comportamenti professionali”<sup>172</sup>, è però singolare che un ministro senta la necessità di chiarire che non c'è alcuna volontà di valutare, sanzionare o punire i docenti. Ciò che è invece importante sottolineare, ai nostri fini, è che, rispetto al passato, il D. P. R. n. 80/2013, amplia sia i compiti sia le prerogative di INVALSI, rispetto anche alle prerogative ministeriali, infatti, ad esempio, come si può evincere dall'elenco dei compiti citati all'INVALSI compete “la definizione dei contenuti della formazione e dei curricula (competenze e relativa certificazione), con conseguenze concrete che possono riverberarsi sul risultato delle valutazioni, sarà dunque l'INVALSI a stabilire in futuro i contenuti e non più le Indicazioni Nazionali e le linee guide?

Il punto centrale del “Regolamento” è però contenuto nell'Art. 6 che norma il *procedimento di valutazione* e tra le novità introdotte c'è l'estensione delle prove INVALSI: “le istituzioni scolastiche saranno soggette a periodiche rilevazioni nazionali sugli apprendimenti, sulle competenze degli studenti anche per il 2° e 5° anno delle scuole secondarie di secondo grado, per il 2° e 5° anno delle scuole primarie e per il 1° e 3° anno delle secondarie di primo grado nemmeno in questa occasione, tuttavia, si fa mai alcun accenno alla volontà, neanche futura, di prendere in considerazione una valutazione e certificazione anche diacronica dei risultati conseguiti dagli studenti.

L'altra novità di rilievo è il calcolo dell'INVALSI circa il “Valore aggiunto”, ossia il peso dell'effetto scuola sugli esiti delle prove, al netto di fattori che non dipendono dall'operato di

---

<sup>171</sup> Testo audizione della Ministra CARROZZA Maria Chiara alle Commissioni della Camera e del Senato del 6 giugno 2013, in sito ufficiale FLC CGIL, URL: <<http://www.flcgil.it/files/pdf/20130606/testo-audizione-ministro-maria-chiara-carrozza-alle-commissioni-della-camera-e-del-senato-del-6-giugno-2013.pdf>>, pp. 15-16, [consultato il 13 ottobre 2020].

<sup>172</sup> *Ibidem*.

ciascuna istituzione scolastica, si vedrà più avanti cosa si intende effettivamente per “valore aggiunto”. Oltretutto, l’autovalutazione delle scuole deve seguire il quadro di riferimento predisposto da INVALSI correndo il rischio che valutazione esterna ed interna si contaminino, annullando qualsiasi possibilità di confronto tra situazioni diverse.

È evidente dunque che vi è una criticità che riguarda i poteri inappellabili dell’INVALSI che fissa indicatori e parametri secondo i quali valutare le scuole. Tanto più che, tenendo conto che INVALSI è un organo tecnico, adeguare le scuole a criteri e modelli predefiniti da un organo tecnico, mancando una riflessione del merito di un organo politico, dunque decisionale rispetto all’indirizzo da seguire, potrebbe sfociare in un appiattimento proprio di contenuti e criteri senza affatto condurre ad un reale miglioramento dell’offerta formativa delle scuole.

L’ultimo episodio della saga INVALSI ha come regia quella di Matteo Renzi che, affiancato dal ministro V. Fedeli, rende le prove INVALSI obbligatorie per i maturandi i cui risultati faranno media ai fini del voto finale agli esami di stato<sup>173</sup>. Per fortuna, il ministro Bussetti del primo governo Conte giallo-verde, fa una mezza marcia indietro, ossia i risultati di dette prove non avranno alcuna incidenza sul voto finale degli esami di stato pur restando obbligatori per l’ammissione agli esami degli studenti; ma qui si tratta, praticamente, di cronaca e non più di storia, come è cronaca anche la sospensione delle prove INVALSI per l’anno scolastico che volge al termine in questi giorni, causa emergenza sanitaria da corona virus.

---

## - I RISULTATI DELLE PROVE INVALSI FANNO SEMPRE SCANDALO

---

Com’è ormai consuetudine da diversi anni l’annuale pubblicazione del rapporto INVALSI è fonte inesauribile di polemiche mediatiche e questo nonostante ogni anno restituisca la medesima fotografia, ovvero quella di un paese spaccato in due evidenziando, sulla base dei suoi rilievi statistici una popolazione studentesca, concentrata per lo più al sud, con gravi carenze in italiano (*reading literacy*) e in matematica (*mathematics literacy*), da un paio d’anni anche in inglese . Secondo i dati pubblicati dai rapporti dell’istituto uno studente italiano su due non è in grado di

---

<sup>173</sup> Dlgs. 13 aprile 2017, n. 62, “Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell’articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

comprendere ciò che legge e non sa far di conto<sup>174</sup>. Altrettanto puntualmente i media nazionali comunicano i risultati delle prove INVALSI con grande enfasi scatenando scandalo e clamore mentre ministro e presidente dell'istituto rilasciano interviste con dichiarazioni, a dir poco, tendenziose riconducendo le cause dell'ormai più che noto e sistemico divario dei risultati delle prove tra nord e sud alla qualità della didattica e, quindi come si preannunciava (ricordiamoci della precisazione del ministro Carrozza durante la sua audizione alle camere che è stata evidenziata sopra), sulla classe docenti che quella didattica, evidentemente carente, applica. I docenti del nord bravi e quelli del sud inadeguati, come già ebbe a dire il ministro Gelmini. E però appunto le prove INVALSI non valutano l'operato dei docenti.

Trascorso qualche giorno le vivaci polemiche si placano e tutto il dibattito pubblico si quietava, mentre dietro le porte chiuse dell'Istituto e del ministero si ragiona su come usare i succitati dati per giustificare i prossimi provvedimenti immancabilmente volti a razionalizzare – un eufemismo per non dire “come continuare a tagliare” –, la spesa pubblica in vista della successiva legge di bilancio da varare in autunno. Il vero scandalo invece è che i fondi per l'istruzione non siano considerati come investimenti per il futuro del paese. Allora il polverone che si è alzato in occasione della pubblicazione del rapporto torna utile per far accettare all'opinione pubblica una riduzione di investimenti nell'istruzione tanto più che in questi anni la politica, in modo del tutto trasversale, come già messo in rilievo ha sposato pienamente la tesi quale quella sostenuta da Andreas Schleicher, direttore dell'OCSE-PISA di cui le prove INVALSI italiane sono diretta emanazione, secondo cui non è l'incremento di investimento nei vari sistemi di istruzione che servirà a migliorare le prestazioni degli studenti nelle prove, bensì un cambio di paradigma nella didattica che deve, a suo parere, focalizzarsi di più sulle competenze che sulle conoscenze<sup>175</sup> e su questo aspetto cruciale, ossia la contrapposizione tra conoscenze e competenze, si tornerà a breve più nello specifico.

In fondo la strategia è sempre la stessa di quella utilizzata dal ministro Brunetta per mettere in cattiva luce i docenti sopra descritta e cioè si monta un caso su una questione pretestuosa, in questo caso i risultati delle prove INVALSI per sottolineare che, poiché allo stato attuale il sistema di istruzione non si dimostra efficiente come certificato dai risultati delle prove che sono al di sotto

---

<sup>174</sup> Istituto nazionale per la valutazione del sistema d'istruzione, Rapporto dei risultati delle rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2014-15, URL: <[https://www.invalsi.it/invalsi/doc\\_evidenza/2015/034\\_Rapporto\\_Prove\\_INVALSI\\_2015.pdf](https://www.invalsi.it/invalsi/doc_evidenza/2015/034_Rapporto_Prove_INVALSI_2015.pdf)>, [consultato il 13 ottobre 2020].

<sup>175</sup> Op. cit., CAPUANA, Lucia R. «L'OCSE-PISA e il dogma del neoliberismo che soffoca l'istruzione».

delle aspettative la soluzione proposta, in modo implicito, è la privatizzazione del sistema di istruzione pubblico perché inefficiente, a questo infatti servono le classifiche delle scuole stilate da associazioni sedicenti no-profit, non a caso secondo la logica del mercato libero il privato crea sana competizione mentre il pubblico parassitismo; ed ecco servita l'utile strategia di distrazione di massa. Ma non è solo questo, c'è di più.

Una collaudata ed efficace strategia comunicativa politica quale è quella messa a punto da Buchanan e dal suo gruppo dopo l'era Reagan, come rileva Nancy MacLean, secondo l'economista americano, soprattutto quando si vuole raggiungere uno scopo su cui si sa già che la maggioranza è contraria, il primo obiettivo da conquistare è la divisione di quel fronte sbriciolandolo pezzo dopo pezzo mettendo in discussione i benefici che tutti coloro che ne fanno parte ne traggono realmente. Per fare questo però bisogna prima screditare ed erodere l'affidabilità di quel bene ritenuto da tutti essenziale, quindi si diffonde l'idea che in fondo non è proprio efficiente e successivamente si indebolisce il fronte evidenziando che per alcuni componenti al suo interno se anche si elimina una porzione di quei diritti, per loro in particolare, poca incisiva dopo tutto non è una gran perdita, visto che peraltro è inaffidabile in termini di efficacia, tanto più che i loro interessi diretti non verranno intaccati. La tattica serve a creare conflitti tra i vari sottogruppi all'interno di un fronte di maggioranza quindi conflitti di classe, ma anche conflitti anagrafici, come ad esempio la retorica che vuole gli anziani favoriti rispetto ai giovani quando si parla di sistemi pensionistici o di politiche sul lavoro. È il quanto mai classico motto: *dividi et impera*.<sup>176</sup>

---

#### - LE PROVE INVALSI E LA LORO MANIPOLAZIONE STRUMENTALE

---

In questa parte dell'analisi in corso si intende mettere in evidenza l'uso strumentale che i decisori politici, incalzati dalle lobby degli industriali – ecco che ritornano –, fanno sistematicamente dei risultati delle prove INVALSI, ossia una classifica pretestuosa e fallace delle varie scuole presenti sul territorio italiano, oltretutto la raccolta dei dati sugli studenti attraverso questionari che si garantisce essere anonimi non è finalizzata solo ad accertare il livello qualitativo dell'istruzione del sistema di istruzione, è usata altresì per un progetto sperimentale da attuare

---

<sup>176</sup> Op. cit., MACLEAN, N., pp. 178-79.

nelle scuole dell'infanzia per schedare i nostri studenti<sup>177</sup> al fine di indagare le loro attuali capacità sociali ed intelligenze emotive con lo scopo di inaugurare nel prossimo futuro non solo strumenti volti a misurare queste *soft skill* in concomitanza con le *hard skill*, ovvero le competenze cognitive, ma l'introduzione di metodologie didattiche che hanno tutto il sapore di una specie di eugenetica in quanto il carattere degli individui, specie in giovane età, è facilmente modellabile pertanto applicando specifici metodi pedagogici si potranno ottenere in futuro ben specifici tipi di individui. Individui futuri programmati sin dall'infanzia per soddisfare, da un lato i bisogni degli industriali nella ricerca di ben determinati tipi di lavoratori: consenzienti e manipolabili; dall'altro lato individui funzionali al capitalismo neoliberista in veste di consumatori acritici.

Si intende inoltre rilevare che, nonostante la fotografia dello stato attuale della preparazione degli studenti italiani ci restituisca un'immagine di un nord in linea con quella degli altri paesi sviluppati e un sud che arranca faticosamente non si prendono provvedimenti per risolvere questo annoso divario, e altresì che questa inadempienza politica non viene mai evidenziata dagli organi di informazione; tanto quanto essi si guardano bene dal rilevare l'assoluta mancanza di un'analisi diacronica dei dati raccolti; ma si intende anche analizzare la presunta oggettività e trasparenza rivendicata dall'istituto, di fatto, come si intende evidenziare, molto discutibile e priva di comprovato fondamento e, infine, dimostrare come il paragone tra i risultati delle prove INVALSI e i risultati degli esami di stato sia persino tendenzioso e fuori luogo.

Per analizzare questi risultati da una prospettiva diversa rispetto a quella cui siamo abituati dai media nazionali e per comprendere tutte le modifiche che hanno interessato il nostro sistema di istruzione dai primi anni '90 ad oggi, bisogna affinare lo sguardo e, come in una serie di scatole cinesi, curiosare in ciascuna di essa per individuare i collegamenti che sfuggono solo ad un'analisi superficiale, mentre, in realtà, osservando con un po' di attenzione saltano subito all'occhio.

L'INVALSI non è che una delle tante tessere di un mosaico, la cui trama viene disegnata altrove con cura certosina e insuperabile pazienza da tanto tempo. Del resto queste sono qualità preziose che attengono alla realizzazione di progetti epocali da chi ha mezzi economici poderosi tali da poter condizionare e indirizzare le politiche mondiali, proprio come sostiene, molto più autorevolmente di chi scrive, Noam Chomsky, il quale osserva che "Edward Bernays, un estimato

---

<sup>177</sup> LATEMPA, Rossella, 26 ottobre 2018, «Mega Laboratorio INVALSI: la schedatura psicologica di massa dei minori italiani» in *Roars.it*, URL: <<https://www.roars.it/online/mega-laboratorio-invalsi-la-schedatura-psicologica-di-massa-dei-minori-italiani/>>, [consultato il 13 ottobre 2020].

progressista alla Wilson-Roosevelt-Kennedy, nonché uno dei fondatori dell'industria delle pubbliche relazioni moderne, definì "ingegneria del consenso" quel metodo di dar forma alle opinioni, ai comportamenti e alle percezioni; del suo stesso avviso il coevo, Walter Lipmann, giornalista e il più preminente intellettuale dell'America del ventesimo secolo, il quale celebrava "la costruzione del consenso" come la "nuova arte" della democrazia"<sup>178</sup>.

---

### - LE PROVE INVALSI SONO VERAMENTE OGGETTIVE?

---

Dato l'approccio a questo argomento da una prospettiva diversa rispetto al solito si userà il rapporto tecnico INVALSI del 2015 perché si intende ancorarlo ai dati pubblicati dal ministero per gli esami di stato del 2018, lo scopo è di sottolineare che i dati raccolti si potrebbero leggere in modo diverso da quello attuale. Tra l'altro usando questi dati specifici, quelli degli esami di stato del 2018 gli studenti sono gli stessi idealmente che hanno partecipato alle prove INVALSI del 2015, ovvero quando frequentavano la seconda classe del primo biennio della secondaria di secondo grado.

C'è anche da dire che gli esami di stato degli anni successivi riflettono situazioni che si configurano ancora come transitorie: nell'anno scolastico 2018/19 c'è stata la riforma a firma del ministro Bussetti e l'attuazione parziale della riforma voluta dal governo Renzi, ovvero l'introduzione delle prove INVALSI anche per gli studenti di quinta superiore sebbene i risultati conseguiti non sono stati usati per il punteggio finale e, comunque, effettuate solo una volta perché le prove nell'anno solare ancora in corso sono saltate a causa dell'emergenza sanitaria COVID-19, pertanto gli esami di stato del 2018 sono gli ultimi che rispecchiano lo stato dell'arte di un periodo più stabile rispetto a quello attuale.

Un accenno però per quanto riguarda l'introduzione della prova di inglese per gli studenti, nell'anno scolastico 2018/19, della quinta primaria, del terzo anno della secondaria di primo grado e della quinta della secondaria di secondo grado è utile perché confermano sostanzialmente i dati di quanto già evidenziato per tutti gli altri campi disciplinari degli anni precedenti<sup>179</sup>, ovvero che le scuole settentrionali del paese raggiungono risultati migliori rispetto a quelle del meridione, il

---

<sup>178</sup> CHOMSKY, Noah, *Who Rules the World*, Penguin Random House, UK, 2017, pp. 88-89.

<sup>179</sup> Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione, "Rapporto Prove INVALSI 2019", URL: [https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto\\_prove\\_INVALSI\\_2019.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto_prove_INVALSI_2019.pdf), [consultato il 13 ottobre 2020].

rapporto aggiunge che andrebbero approfondite le ragioni di queste discrepanze<sup>180</sup>, sottolineando però che si tratterebbe di una carenza nell'insegnamento, sulla base di cosa desume ciò però non viene chiarito.

Al fine di comprendere appieno la questione relativa all'oggettività delle prove INVALSI è bene anche evidenziare che la partecipazione degli studenti delle classi campione alle prove in esame, cioè dell'anno 2015, si è manifestata con forti differenze tra una zona e l'altra del paese a causa di uno sciopero nazionale indetto dai sindacati confederali, pertanto se al nord la partecipazione si è attestata intorno al 90%, al sud si è registrata una partecipazione al di sotto del 50% (Sardegna, Calabria, Campania e Puglia), in Sicilia i dati riferiscono di una partecipazione del 10%<sup>181</sup>.

Eppure nonostante queste differenze di non poco conto l'istituto asserisce che l'oggettività dell'analisi non ne è inficiata. Tuttavia, le polemiche che imperversano proprio in merito all'oggettività delle prove INVALSI animano discussioni accese e polarizzate tra i sostenitori che, da anni, ripetono ostinatamente che le prove standardizzate svolte dagli studenti siano utili appunto per stabilire uniformemente e con metodo oggettivo il livello di preparazione degli studenti italiani su scala nazionale; mentre al polo opposto del dibattito si trovano coloro i quali le avversano perché, al contrario, ritengono che il livello di preparazione degli studenti italiani su scala nazionale non possa essere desunto attraverso una serie di prove a risposta chiusa e/o aperta (poche, invero), uguali per tutti se:

- a) dette prove non tengono conto dei contenuti didattici e disciplinari svolti dagli studenti in classe nel corso dell'anno;
- b) se non tengono conto delle condizioni socio-economico-culturali di partenza dei suddetti studenti (il cosiddetto "valore aggiunto" che rientra anche nel punto successivo);

---

<sup>180</sup> *Ibidem*, "Da uno sguardo d'insieme sui risultati delle prove d'Inglese emergono le seguenti considerazioni generali: innanzitutto, le competenze nella lingua Inglese degli studenti si discostano sempre di più dagli standard di riferimento nel corso dell'itinerario scolastico, in misura maggiore nella comprensione della lingua parlata rispetto alla comprensione della lingua scritta, il che sembrerebbe denotare una carenza nell'insegnamento, le ragioni della quale andrebbero meglio approfondite. Secondariamente, le differenze tra le macro-aree aumentano considerevolmente dal grado 5 al grado 13. Infine, la variabilità che si osserva tra scuole e tra classi, è più alta in Inglese di quella che si registra in Italiano e - tranne che al grado 13 - in Matematica, in misura crescente procedendo da nord a sud. Ciò fa pensare o a una diversa qualità dell'insegnamento tra una scuola, o una classe e l'altra, soprattutto nel mezzogiorno, o anche alla possibilità per una parte degli alunni di beneficiare di opportunità di apprendimento della lingua inglese fuori dalla scuola", pp. 96-97.

<sup>181</sup> Op. cit., Rapporto dei risultati delle rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2014-15, p. 58.

- c) se non tengono conto dei contesti territoriali e geografici in cui insistono molte istituzioni scolastiche.

Chi avversa queste prove, dunque, esprime forti perplessità sulla oggettività rivendicata dai più fedeli sostenitori, ma che l'INVALSI stesso non pretende essere assolutamente imparziale ed equo, come possiamo vedere dai documenti pubblicati dall'istituto. Ma cosa asserisce INVALSI a proposito dell'oggettività? Le "prove standardizzate devono garantire a tutti i soggetti ai quali una prova è somministrata le stesse condizioni di lavoro: stessa prova e stesso tempo a disposizione"<sup>182</sup>, inoltre, continua: "caratteristica imprescindibile delle prove su larga scala è l'oggettività". E poi precisa: "Una prova si dice oggettiva quando la correzione avviene secondo un protocollo stabilito a priori che renda l'esito della correzione tendenzialmente indipendente dal soggetto che la effettua"<sup>183</sup>, nulla dice invece dei contenuti e dei percorsi di studio effettuati dai discenti.

Tenendo conto delle obiezioni sopra elencate come si può ritenere che la "stessa prova" garantisca a tutti le stesse condizioni e dunque essere equa?

---

#### - CRITICITÀ NELL'OGGETTIVITÀ EVIDENZIATE DALL'INVALSI

---

Le criticità che si rilevano impongono dunque di indagare se effettivamente questo metodo può garantire equità. Nel già citato "Rapporto tecnico" INVALSI, ovvero quello del 2015, si legge: "un secondo indice utilizzato per le analisi delle prove INVALSI è l'*indice di discriminatività*, attraverso cui viene valutata la capacità dei singoli *item* (si intende di ciascun quesito ndr.) di discriminare, cioè di differenziare i soggetti con maggiori abilità da quelli con minori abilità"<sup>184</sup>, ammettendo, di fatto che esiste un margine di rischio di discriminazione insito in questo tipo di prove. Più avanti inoltre, a p. 18, l'istituto nel suo rapporto fa riferimento anche ai limiti presenti, tra cui: "innanzitutto l'impossibilità di tenere separate le caratteristiche dei soggetti (in termini di abilità) da quelle degli *item* (in termini di difficoltà), come a dire che sebbene ci siano tali rischi e limiti all'oggettività di cui, comunque, si fregia l'INVALSI essi sono marginali e irrilevanti nel quadro di insieme. Per quanto invece concerne l'attendibilità del metodo Rasch utilizzato dall'INVALSI, c'è

---

<sup>182</sup> *Ibidem*, p. 1.

<sup>183</sup> *Ibidem*.

<sup>184</sup> *Ibidem*, p. 17.

già ampia letteratura disponibile in rete e a cui si rimanda per maggiori approfondimenti, e però senza entrare nel merito specifico e tecnico si può porre in luce, come ci dice il compianto prof. Giorgio Israel durante un'intervista rilasciata ai tipi di "Roars"<sup>185</sup> nel febbraio del 2014, che di fatto il modello Rasch, così come viene presentato dai più convinti sostenitori è "autoreferenziale e sono i dati che devono adeguarsi ad esso" a dispetto del fatto che in realtà presenti svariati elementi inattendibili come ad esempio che, è sempre il prof. Israel che li sottolinea, "non è in grado stimare i parametri di soggetti che rispondano a tutte le domande o a nessuna" pertanto non è possibile che esistano soggetti del tutto ignoranti o che sappiano tutto; oppure "che si tenga conto soltanto della velocità, ovvero della quantità delle risposte esatte date in un tempo dato. Non interessa né la qualità né la quantità delle risposte esatte in sé, ma la velocità con cui si dà il massimo numero di risposte esatte". "Questo indica", ancora G. Israel, "una visione dell'apprendimento francamente inaccettabile"<sup>186</sup>. In definitiva ciò che emerge con chiarezza è che il semplice fatto anche solo di tentare di mettere in discussione e il metodo e il punto di vista equivale alla messa in discussione di un dogma sacro per cui ci si attira addosso critiche di ogni tipo chiudendo qualsivoglia e dibattito libero.

Nello specifico invece ciò che qui preme sottolineare è che a parità di condizioni di partenza di tutti i soggetti valutati esiste già un fattore discriminante che è relativo alla soggettività e alle caratteristiche specifiche di ogni singolo studente esaminato che ne mette in discussione, ancora una volta, la presunta oggettività. Questo aspetto è peraltro citato nel "Rapporto Prove INVALSI 2015" a p. 70 di cui si riporta una buona parte del capoverso per la sua importanza:

---

È NOTO DA UN'AMPIA LETTERATURA DI RICERCA CHE LE CARATTERISTICHE INDIVIDUALI INFLUISCONO SULL'APPRENDIMENTO E, PIÙ IN GENERALE, SULLA CARRIERA SCOLASTICA E PROFESSIONALE DEGLI STUDENTI. SE L'ATTENZIONE DEI RICERCATORI SI È IN UN PRIMO TEMPO A LUNGO CONCENTRATA SULLE DISEGUAGLIANZE NEL GRADO DI SUCCESSO RAGGIUNTO NEGLI STUDI E NEL LAVORO LEGATE ALLE DIFFERENZE DI CLASSE SOCIALE, ESSA SI È POI ESTESA ANCHE ALLE DISPARITÀ CONNESSE ALL'APPARTENENZA A GRUPPI DEFINITI

---

<sup>185</sup> Redazione *Roas.it*, 17 febbraio 2014, Intervista a Giorgio Israel, «G. Israel: 'Un ente di valutazione deve essere una casa di vetro'», in *Roars.it*, URL: < <https://www.roars.it/online/g-israel-un-ente-di-valutazione-deve-essere-una-casa-di-vetro/>>, [consultato il 13 ottobre 2020].

<sup>186</sup> *Ibidem*.

SECONDO ALTRI CRITERI, COME – APPUNTO – IL SESSO O L'ORIGINE IMMIGRATA. ANCHE SE QUESTE ULTIME – DIVERSAMENTE DALLA REGOLARITÀ NEGLI STUDI – APPAIONO IN PRIMO LUOGO RADICATE NELLA STESSA COSTITUZIONE FISICA DEGLI INDIVIDUI E TALI DUNQUE DA RAPPRESENTARE UN RETAGGIO INELUTTABILE, TUTTAVIA CON ESSE INTERAGISCONO FORTEMENTE FATTORI DI ORDINE SOCIALE E CULTURALE.<sup>187</sup>

---

È, dunque, più che evidente che l'INVALSI stesso è ben consapevole della rilevanza significativa che la soggettività dello studente ha sul suo intero percorso di sviluppo e di crescita individuale, e che rappresenta un limite, questo sì, oggettivo alla valutazione del sistema nel suo complesso. Tanto quanto è un limite, o un vantaggio, a seconda dei casi, l'appartenenza socio-economico e culturale, nonché territoriale, dei singoli studenti.

---

#### - DIFFERENZE NEI RISULTATI RILEVATI DALL'INVALSI E COSA SIGNIFICANO

---

È ancora il rapporto delle prove INVALSI 2015 che proprio su questo aspetto evidenzia che i risultati delle rilevazioni delle prove standardizzate non presentano differenze per aree statisticamente rilevanti per quanto concerne gli studenti delle scuole primarie – benché sia invece rilevante notare che al sud il tempo pieno è molto meno diffuso che al nord –; è invece nei risultati della secondaria di primo grado che si iniziano ad evidenziare le differenze e che esse si accentuano in modo molto più significativo, come dimostrano i risultati del secondo anno della secondaria di secondo grado<sup>188</sup>.

Tuttavia, in tutte le analisi che si leggono sulla pubblicistica nessuna di esse, o pochissime, evidenzia ciò che lo stesso INVALSI precisa e cioè che, per esempio, per quanto riguarda le prove di italiano, “la distribuzione della materia (grammatica) nei 13 anni di scuola” di base e secondaria, nelle disposizioni ministeriali vigenti (Indicazioni e linee guida) “non presenta una progressione unitaria e puntuale dei contenuti grammaticali. (...) nei diversi ordini di scuola c'è dunque un margine di discrezionalità che non consente di ancorare le prove a temi sicuramente corrispondenti alle competenze richieste per ogni singolo anno”<sup>189</sup>.

---

<sup>187</sup> Op. cit., Rapporto dei risultati delle rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2014-15, p. 70.

<sup>188</sup> *Ibidem*, pp. 67-68.

<sup>189</sup> *Ibidem*, p. 29.

Pertanto risulta evidente che la questione così posta contiene delle incongruenze sostanziali perché si ritiene che si mettano insieme elementi diversi da cui non è corretto trarre le conclusioni di cui sopra. In secondo luogo, i dati statistici che si utilizzano per trarre le succitate conclusioni non sono affatto omogenei e pertanto non possono essere usati a tal fine. Infine, si tenterà di confutare, altresì, il concetto di neutralità dei numeri dei dati statistici dimostrando che di fatto, le modalità di lettura dei numeri nudi e crudi ne determina, inevitabilmente, l'interpretazione finale.

Non è casuale che, ad esempio, le informazioni sulle condizioni socio-economiche raccolte tramite questionari che accompagnano le prove standardizzate INVALSI e che si ritiene siano anonimi non servono solo, come dichiarato, a scopi conoscitivi e statistici; bensì vengono usati per elaborare una mappatura della tipologia specifica della popolazione studentesca presente in un istituto scolastico per meglio catalogarlo nel suo insieme traendo delle statistiche di profitto che saranno inglobati come fattori determinanti in ragione dei quali le varie istituzioni scolastiche si vedranno inserite in classifiche nazionali e, i cui risultati, vengono disaggregati per regioni o per aree di macro-regioni cosicché si elabora anche una mappatura dell'intero territorio nazionale.

Risulta dunque palese che la lettura dei numeri non ha nulla di neutrale, anzi i dati statistici possono, e sono utilizzati per meglio avvalorare certe tesi. Ne deriva allora che il punto centrale non è l'INVALSI, piuttosto cosa rappresenta e cosa c'è dietro, non solo; il punto è come i risultati delle rilevazioni INVALSI vengono utilizzati, da chi e per fare cosa?

Possiamo intanto dire subito per cosa non vengono usate le statistiche ricavate dalle rilevazioni INVALSI. Esse non vengono affatto usate per affrontare e ridurre il divario rilevato, in modo sistemico e costante, in questi undici anni di svolgimento delle prove INVALSI, tra le istituzioni scolastiche del sud e quelle del nord Italia. Allo stato attuale, come dice anche il prof. Benedetto Vertecchi<sup>190</sup>, i dati raccolti servono solo a fotografare, numeri alla mano, una condizione di degrado ben presente a chi in quei territori lavora quotidianamente già da prima che le prove INVALSI venissero introdotte e poi rese obbligatorie per tutti dalla legge<sup>191</sup>.

Tuttavia, e come già rileva il prof. Vertecchi, manca del tutto un'analisi diacronica, ovvero una verifica dello sviluppo degli studenti – come questi cambiano e progrediscono negli anni e quindi analizzando i loro risultati dai primi test svolti fino agli ultimi –. Solo così si potrebbero anche

---

<sup>190</sup> IUCCI, Stefano, 23 giugno 2011, "Scuola: Vertecchi, valutare tutto" in *Rassegna Sindacale*, URL: <<http://www.rassegna.it/articoli/scuola-vertecchi-valutare-tutto>>, [consultato il 13 ottobre 2020].

<sup>191</sup> Dlgs. 31 dicembre 2009, n. 231, "Riordino degli enti di ricerca in attuazione all'articolo 1 della legge 27 settembre 2007, n. 165, art. 17.

individuare le cause del mancato successo formativo e della dispersione scolastica che seppur in lieve flessione negli ultimi vent'anni registra comunque la perdita di tre milioni di studenti<sup>192</sup> e ciononostante i progetti PON collegati ai fondi strutturali europei 2014-20 che prevedevano interventi per la coesione sociale e, appunto, in contrasto alla dispersione scolastica e povertà. L'analisi diacronica, tra l'altro, servirebbe anche ad ottemperare alle disposizioni di legge riguardo ai compiti assegnati all'istituto nei primi dispositivi normativi in cui si faceva proprio chiaro riferimento all'indagine di sistema per rilevarne le falle<sup>193</sup>. In assenza di dati che possano servire per un'analisi diacronica, proviamo comunque ad analizzare possibili falle del sistema di valutazione così come è attualmente. Poiché l'elemento che fa sempre discutere è il divario NORD-SUD, tant'è che anche nel rapporto INVALSI 2019 si fa riferimento a:

---

“UN’ALTA VARIABILITÀ TRA SCUOLE E TRA CLASSI È INFATTI IL SEGNO DI UN DISEQUILIBRIO NELLA RIPARTIZIONE DEGLI STUDENTI E DELLA TENDENZA DI QUELLI PIÙ CAPACI E PIÙ FAVORITI SOCIALMENTE A RAGGRUPPARI IN CERTE SCUOLE E CLASSI E DI QUELLI PIÙ DEBOLI ECONOMICAMENTE E CULTURALMENTE A CONCENTRARI IN ALTRE.”<sup>194</sup>

---

sarebbe utile che questi risultati venissero esplicitati di più e che raggruppandoli per aree geografiche delle macro-regioni tenessero anche conto di sotto-gruppi che andrebbero suddivisi in:

- Aree metropolitane e periferiche
- Scuole: i licei da una parte e tecnici e professionali dall'altra
- Diverse appartenenze socio-economiche e culturali dei discenti, elemento di estrema importanza

---

<sup>192</sup> Dossier di *Tutto Scuola*, «Dispersione scolastica: persi 3,5 milioni di studenti in vent'anni. Numeri e soluzioni» in *Tuttoscuola.com*, URL: < <https://www.tuttoscuola.com/dispersione-scolastica-la-scuola-colabrodo/> > [consultato il 13 ottobre 2020].

<sup>193</sup> Dlgs. 19 novembre 2004, n. 286, “Istituzione del Servizio nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione, nonché riordino dell’omonimo istituto, a norma degli articoli 1 e 3 della Legge 28 marzo 2003, n. 53”, [NdA] che, all’art. 3, comma 1, lettera d) recita: “studia le cause dell’insuccesso e della dispersione scolastica con riferimento al contesto sociale ed alle tipologie dell’Offerta Formativa”.

<sup>194</sup> Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione, “Rapporto Prove INVALSI 2019”, p. 19.

<sup>195</sup> Costituzione della Repubblica Italiana, art. 3, “E’ compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l’eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l’effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all’organizzazione politica, economica e sociale del Paese”.

- Esaminare la statistica prodotta tenendo conto della struttura sociale del territorio specifico e dei suoi fattori culturali – società classista che può determinare fortemente la scelta degli indirizzi scolastici da frequentare – a tutto questo bisogna anche aggiungere
- Analisi che riguarda le infrastrutture, l’ambiente fisico ha una sua rilevanza nel modo in cui i soggetti che vi si trovano dentro reagiscono e/o interagiscono.

Se si leggono le statistiche attraverso queste lenti la fotografia che viene restituita ci dirà, senza alcun dubbio, che è lo Stato a disattendere vistosamente il dettato costituzionale<sup>195</sup>, secondo cui esso ha il dovere di rimuovere gli ostacoli di partenza in modo da garantire a tutti pari opportunità. Pertanto, in queste circostanze, non è possibile, né corretto adottare i medesimi parametri di valutazione, perciò i test standardizzati su base nazionale non possono che certificare l’ovvio, e cioè che i risultati degli apprendimenti sono vistosamente diversi.

Ciò che l’INVALSI e i suoi sostenitori non fanno è individuare le cause di questa divergenza negli elementi sopra descritti e attribuirle, al contrario, al sistema d’istruzione e all’operato dei docenti è un ulteriore fattore di iniquità e di mistificazione della realtà. Un modo, si potrebbe pensare, di scaricare le responsabilità che fanno capo allo Stato, a soggetti – i docenti – che, date le condizioni oggettive di estrema difficoltà, possono fare ben poco.

## B. ANALISI DEI RISULTATI DEGLI ESAMI DI STATO DELL’ANNO SCOLASTICO 2017/2018

---

Se, infine, si mettono a confronto le tabelle degli esiti degli esami di stato dell’anno scolastico 2017/18<sup>196</sup> e i risultati delle prove INVALSI del 2015, ossia quelli di quando i maturandi dell’anno scolastico in esame erano in seconda superiore, si può osservare che i risultati presentano delle singolari differenze su specifici aspetti dovuti al fatto che i risultati degli esami ribattono quelli delle prove INVALSI. Se nelle prove INVALSI gli studenti del nord si sono attestati ai primissimi posti mentre i loro compagni del sud erano agli ultimi, nelle prove di esame di stato si è verificato che i 100 e lode sono in misura superiore al sud rispetto al nord. Naturalmente i commentatori,

---

<sup>196</sup> MIUR, tabelle Esami di Stato delle scuole secondarie di II grado Anno scolastico 2017/18, URL: <[https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Tabella\\_Esami+II+grado\\_1718.pdf/9c973449-5c7e-43fe-b669-5ba3cd729f57](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Tabella_Esami+II+grado_1718.pdf/9c973449-5c7e-43fe-b669-5ba3cd729f57)> [consultato il 13 ottobre 2020].

nella quasi maggioranza, sostengono che ciò è possibile solo perché i docenti del nord sono più severi e rigorosi dei colleghi del sud che, al contrario, sempre secondo gli stessi opinionisti, stando ai dati pubblicati dimostrano di essere più larghi di manica.

Tuttavia, i dati analizzati pongono dei problemi di interpretazione, innanzitutto e a differenza dei risultati delle prove INVALSI pubblicati, i dati MIUR in possesso sono solo in percentuali complessive, mentre sarebbe utile leggerli seguendo un'altra logica, per esempio: se il totale degli studenti diplomati in Lombardia è più alto rispetto a quello della Sicilia e se di questo valore complessivo sia nella prima regione presa in esame sia nell'altra se il numero di diplomati dei licei è più alto rispetto ad altre scuole. Infatti se così fosse quel 1,4% di 100 e lode in Sicilia contro lo 0,6% lombardo avrebbe un significato diverso da quello attribuitogli dai media, ovvero che i voti al sud sono regalati a fronte di una valutazione lombarda più severa. Ma sarebbe davvero così? Oppure non potrebbe essere che su una percentuale di diplomati più alta in Lombardia rispetto alla Sicilia sarebbe ovvio che la percentuale dei 100 e lode in Sicilia fosse più alta, e non lo sarebbe ancor di più se si sapesse, ad esempio, che in Sicilia il numero degli studenti dei licei classici è più alto rispetto a quello degli studenti della Lombardia?

#### Diplomati per tipologia di percorso e voto A.S.2017/18. Valori percentuali

Percorso	60	61-70	71-80	81-90	91-99	100	100 e lode	Totale
Licei	4,9	21,9	28,7	22,9	11,4	8,0	2,2	100,0
Tecnici	10,6	32,9	28,4	16,5	6,9	4,0	0,7	100,0
Professionali	11,0	35,0	29,6	15,7	6,1	2,4	0,2	100,0
<b>Totale</b>	<b>7,8</b>	<b>27,8</b>	<b>28,8</b>	<b>19,6</b>	<b>9,0</b>	<b>5,7</b>	<b>1,3</b>	<b>100,0</b>

#### Diplomati per tipo di percorso, settore/indirizzo e voto A.S. 2017/18. Valori percentuali

Percorso	Settore/indirizzo	60	61-70	71-80	81-90	91-99	100	100 e lode	Totale
Licei	Classico	2,9	16,3	25,8	25,6	14,0	11,2	4,2	100,0
	Scientifico	4,4	19,9	27,6	23,4	12,1	9,5	3,0	100,0
	Scientifico-opz. scienze applicate	6,7	27,3	29,3	20,3	8,7	6,2	1,6	100,0
	Scienze umane	5,5	24,7	30,8	21,9	10,4	5,9	0,8	100,0
	Scienze umane-opz. economico sociale	7,2	27,8	31,2	19,3	8,9	4,9	0,6	100,0
	Linguistico	3,9	20,0	29,3	24,6	12,2	8,1	1,7	100,0
	Musicale e coreutico	4,5	21,8	31,6	23,0	10,4	7,5	1,2	100,0
	Artistico	7,1	27,3	31,2	20,2	9,4	4,4	0,4	100,0
Tecnici	Economico	10,7	31,5	28,5	17,2	7,1	4,2	0,7	100,0
	Tecnologico	10,6	34,1	28,4	15,8	6,8	3,8	0,6	100,0
Professionali	Industria e artigianato	13,4	38,6	29,1	13,7	4,0	1,2	0,1	100,0
	Servizi	10,3	34,0	29,7	16,3	6,6	2,8	0,2	100,0
	<b>Totale</b>	<b>7,8</b>	<b>27,8</b>	<b>28,8</b>	<b>19,6</b>	<b>9,0</b>	<b>5,7</b>	<b>1,3</b>	<b>100,0</b>

Figure 1<sup>197</sup>

La scomposizione percentuale per percorso di studio ci dice infatti che i 100 e lode sono in percentuale più alta nei licei classici (la percentuale totale è di 1,3%) con un 4,2 % su base nazionale, quei 560 studenti siciliani contro i 419 lombardi da quali scuole provengono? Quanti sono gli studenti siciliani che frequentano il liceo classico? Sono di più, meno o in egual numero in rapporto a quelli lombardi?

Nessuno, tuttavia, rileva che solo lo 0,2% dei 100 e lode è di studenti che frequentano un istituto professionale su base nazionale. Non potrebbe, allora, questo dato invece dimostrare che gli studenti degli istituti professionali non vengano valutati con equità? A fronte di una prova di esame che si ritiene essere uguale per tutti gli indirizzi e percorsi di studio se, tuttavia, si prende visione delle linee guide (per i licei) e delle indicazioni nazionali (per gli istituti tecnici e professionali) di lingua e letteratura italiana la diversità tra le competenze di base che sono previste per i licei (Tabella 1) e quelle per gli altri istituti (Tabella 2) è immediatamente cristallina, di fatti per i licei è previsto che gli studenti sviluppino competenze molto più specifiche rispetto a quelle che dovrebbero sviluppare gli altri studenti, come si può ben vedere dalle tabelle riportate sotto. Va da sé che anche gli obiettivi specifici di apprendimento per i licei e i risultati di apprendimento per gli altri istituti comporteranno relative conseguenti differenze di apprendimento. Eppure i mezzi di informazione applicano i medesimi parametri nell'analisi dei risultati degli esami di stato.

<b>Licei<sup>197</sup></b>	
<b>COMPETENZE DI BASE</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- padronanza della lingua italiana, in forma scritta e orale;</li> <li>- Capacità di riflessione metalinguistica;</li> <li>- coscienza della dimensione storica di lingua e letteratura;</li> <li>- padronanza degli strumenti per l'interpretazione dei testi</li> </ul>	
<b>Obiettivi specifici di apprendimento</b>	<b>Obiettivi specifici di apprendimento</b>
<i><b>Primo biennio</b></i>	<i><b>Secondo biennio e quinto anno</b></i>
LINGUA	LINGUA

<sup>197</sup> Edizioni Zanichelli, download media, URL: < [https://www.zanichelli.it/download/media/825e/2012\\_materie\\_italiano.pdf](https://www.zanichelli.it/download/media/825e/2012_materie_italiano.pdf)>, p. 65. [consultato il 13 ottobre 2020].

<p>- Consolidamento delle capacità linguistiche orali e scritte, della coesione morfosintattica e della coerenza logico-argomentativa del discorso Sviluppo delle competenze di comprensione e produzione (scritti estesi, scritti brevi su consegna, parafrasi, riassunti, riscritture)</p> <p>- Consapevolezza delle differenze nell'uso della lingua orale, scritta e trasmessa, con particolare attenzione alle forme della videoscrittura e della comunicazione multimediale</p> <p>- Arricchimento del lessico, anche scientifico</p> <p>Storia della lingua: dal latino ai volgari fino all'affermazione del fiorentino letterario come lingua italiana</p>	<p>- Affinamento delle competenze di comprensione e produzione</p> <p>- Acquisizione dei lessici disciplinari</p> <p>- Analisi linguistica dei testi letterari (lessico, semantica, sintassi, metrica, tecniche argomentative)</p> <p>- Storia della lingua: dal Cinquecento a oggi</p>
<p>LETTERATURA</p> <p>- Acquisizione delle principali tecniche di analisi testuale (generi letterari, metrica, retorica ecc.) attraverso la lettura di: • opere e autori significativi della classicità, da leggere in traduzione (poemi omerici, tragedia attica del V secolo, Eneide, Bibbia e altri testi di primari autori greci e latini) • autori di epoca moderna, anche stranieri • I promessi sposi • prime espressioni della letteratura italiana (la poesia religiosa, i Siciliani, la poesia toscana pre-stilnovistica)</p>	<p>LETTERATURA</p> <p>- Storia letteraria dallo Stilnovo al Romanticismo, con particolare attenzione per il contesto culturale (strutture sociali e rapporto con i gruppi intellettuali, visioni del mondo, nuovi paradigmi etici e conoscitivi), per i momenti, gli scrittori e le opere più rilevanti della lirica (da Petrarca a Foscolo), della poesia cavalleresca (Ariosto, Tasso), della prosa (da Boccaccio a Manzoni), della trattatistica (Machiavelli, Galileo), della tradizione teatrale (Goldoni, Alfieri) Almeno 25 canti della Commedia di Dante (nel secondo biennio e nel quinto anno)</p>

	<p><b>Quinto anno</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Storia letteraria dall'Unità d'Italia ad oggi e i suoi legami con il panorama europeo ed extraeuropeo (Leopardi, Baudelaire e il simbolismo europeo, Pascoli, D'Annunzio, Verga, Pirandello, Svevo, Ungaretti, Saba e Montale)</li> <li>- Adeguata conoscenza di testi di autori come Rebora, Campana, Luzi, Sereni, Caproni, Zanzotto per la poesia, Gadda, Fenoglio, Calvino, P. Levi per la prosa</li> <li>- Lettura di pagine della migliore prosa saggistica, giornalistica e memorialistica</li> </ul>
--	---

Tabella 1. per i licei

<p><b>Istituti Tecnici e Professionali<sup>198</sup></b></p>
<p><b>Primo biennio</b></p> <p><b>COMPETENZE DI BASE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti</li> <li>- Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo</li> <li>- Produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi</li> <li>- Utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico e letterario</li> </ul> <p><b>Risultati di apprendimento</b></p> <p>LINGUA</p> <p><i>Primo biennio</i></p> <p>LINGUA</p> <p>Grammatica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Il sistema e le strutture fondamentali della lingua italiana ai diversi livelli: fonologia, ortografia,</li> </ul>

<sup>198</sup> *Ibidem*, pp. 68-70.

<p>morfologia, sintassi del verbo e della frase semplice, frase complessa, lessico.</p> <p>Ascoltare e parlare:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le strutture della comunicazione e le forme linguistiche di espressione orale.</li> </ul> <p>Scrivere:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Modalità di produzione del testo; sintassi del periodo e uso dei connettivi; interpunzione; varietà lessicali, anche astratte, in relazione ai contesti comunicativi.</li> <li>- Modalità e tecniche relative alla competenza testuale: riassumere, titolare, parafrasare, relazionare, strutturare ipertesti ecc.</li> </ul> <p>Leggere:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Strutture essenziali dei testi descrittivi, espositivi, narrativi, espressivi, valutativo- interpretativi, argomentativi, regolativi.</li> </ul> <p>Riflettere sulla lingua:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aspetti essenziali dell'evoluzione della lingua italiana nel tempo e nello spazio e dimensione socio-linguistica (registri dell'italiano contemporaneo, diversità tra scritto e parlato, rapporto con i dialetti).</li> </ul> <p>LETTERATURA</p> <p>Analisi del testo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Metodologie essenziali di analisi del testo letterario (generi letterari, metrica, figure retoriche ecc.).</li> </ul> <p>Opere e autori:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Opere e autori significativi della tradizione letteraria e culturale italiana, europea e di altri paesi, inclusa quella scientifica e tecnica.</li> </ul>	
<p><b>Secondo biennio e quinto anno</b></p> <p style="text-align: center;"><b>ISTITUTI TECNICI</b></p> <p><b>COMPETENZE DI BASE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Individuare e utilizzare gli strumenti di comunicazione e di team working più appropriati per intervenire nei contesti organizzativi e professionali di riferimento</li> <li>- Redigere relazioni tecniche e documentare le attività individuali e di gruppo relative a situazioni professionali</li> <li>- Utilizzare e produrre strumenti di comunicazione visiva e multimediale anche con riferimento alle strategie espressive e agli strumenti tecnici della</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>ISTITUTI PROFESSIONALI</b></p> <p><b>COMPETENZE DI BASE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Individuare e utilizzare gli strumenti di comunicazione e di team working più appropriati per intervenire nei contesti organizzativi e professionali di riferimento</li> <li>- Redigere relazioni tecniche e documentare le attività individuali e di gruppo relative a situazioni professionali</li> <li>- Utilizzare e produrre strumenti di comunicazione visiva e multimediale anche con riferimento alle strategie espressive e agli strumenti tecnici della</li> </ul>

<p>comunicazione in rete;</p> <p><b>Secondo biennio</b></p> <p>LINGUA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tecniche della comunicazione</li> <li>- Caratteristiche e struttura di testi scritti e repertori di testi specialistici</li> <li>- Criteri per la redazione di un rapporto e di una relazione</li> <li>- Caratteri comunicativi di un testo multimediale</li> <li>- Fonti dell'informazione e della documentazione</li> <li>- Radici storiche ed evoluzione della lingua italiana dal Medioevo all'Unità d'Italia</li> <li>- Rapporto tra lingua e letteratura</li> <li>- Lingua letteraria e linguaggi della scienza e della tecnologia</li> <li>- Fonti dell'informazione e della documentazione</li> <li>- Radici storiche ed evoluzione della lingua italiana dal Medioevo all'Unità d'Italia</li> <li>- Rapporto tra lingua e letteratura</li> <li>- Lingua letteraria e linguaggi della scienza e della tecnologia</li> </ul> <p>LETTERATURA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Linee di evoluzione della cultura e del sistema letterario italiano dalle origini all'Unità d'Italia</li> <li>- Elementi di identità e di diversità tra la cultura italiana e le culture di altri Paesi</li> <li>- Testi ed autori fondamentali che caratterizzano l'identità culturale nazionale italiana nelle varie</li> </ul>	<p>comunicazione in rete;</p> <p><b>Secondo biennio</b></p> <p>LINGUA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Strumenti e codici della comunicazione e loro connessioni in contesti formali, organizzativi e professionali</li> <li>- Caratteristiche e struttura di testi scritti e repertori di testi specialistici</li> <li>- Testi d'uso, dal linguaggio comune ai linguaggi specifici, in relazione ai contesti</li> <li>- Forme e funzioni della scrittura; strumenti, materiali, metodi e tecniche dell' "officina letteraria"</li> <li>- Criteri per la redazione di un rapporto e di una relazione</li> <li>- Tipologie e caratteri comunicativi dei testi multimediali</li> <li>- Strumenti e strutture della comunicazione in rete</li> <li>- Criteri di accesso e consultazione strutturata delle fonti di informazione e di documentazione</li> <li>- Radici storiche ed evoluzione della lingua italiana dal Medioevo all'Unità d'Italia</li> <li>- Rapporto tra lingua e letteratura</li> <li>- Lingua letteraria e linguaggi della scienza e della tecnologia</li> </ul> <p>LETTERATURA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Linee di evoluzione della cultura e del sistema letterario italiano dalle origini all'Unità d'Italia</li> <li>- Elementi di identità e di diversità tra la cultura italiana e le culture di altri Paesi</li> <li>- Testi ed autori fondamentali che caratterizzano l'identità culturale nazionale italiana nelle varie</li> </ul>
--	---

<p>epoche</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Significative opere letterarie, artistiche e scientifiche anche di autori internazionali nelle varie epoche</li> </ul> <p><b>Quinto anno</b></p> <p>LINGUA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tecniche compositive per diverse tipologie di produzione scritta</li> <li>- Software “dedicati” per la comunicazione professionale</li> <li>- Social network e new media come fenomeno comunicativo</li> <li>- Struttura di un curriculum vitae e modalità di compilazione del CV europeo</li> <li>- Strumenti e metodi di documentazione per approfondimenti letterari e tecnici</li> <li>- Repertori dei termini tecnici e scientifici relativi al settore d’indirizzo anche in lingua straniera</li> <li>- Processo storico e tendenze evolutive della lingua italiana dall’Unità d’Italia ad oggi</li> <li>- Caratteristiche dei linguaggi specialistici e del lessico tecnico-scientifico</li> </ul>	<p>epoche</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Significative opere letterarie, artistiche e scientifiche anche di autori internazionali nelle varie epoche</li> <li>- Fonti di documentazione letteraria; siti web dedicati alla letteratura</li> <li>- Tecniche di ricerca, catalogazione e produzione multimediale di testi e documenti letterari</li> <li>- Caratteri fondamentali delle arti e dell’architettura in Italia e in Europa dal Medioevo all’Unità d’Italia</li> <li>- Rapporti tra letteratura ed altre espressioni culturali ed artistiche</li> </ul> <p><b>Quinto anno</b></p> <p>LINGUA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tecniche compositive per diverse tipologie di produzione scritta</li> <li>- Software “dedicati” per la comunicazione professionale</li> <li>- Social network e new media come fenomeno comunicativo</li> <li>- Struttura di un curriculum vitae e modalità di compilazione del CV europeo</li> <li>- Strumenti e metodi di documentazione per approfondimenti letterari e tecnici</li> <li>- Repertori dei termini tecnici e scientifici relativi al settore d’indirizzo anche in lingua straniera</li> <li>- Processo storico e tendenze evolutive della lingua italiana dall’Unità d’Italia ad oggi</li> <li>- Caratteristiche dei linguaggi specialistici e del lessico tecnico-scientifico</li> </ul>
--	---

<p>LETTERATURA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elementi e principali movimenti culturali della tradizione letteraria dall'Unità d'Italia ad oggi con riferimenti alle letterature di altri paesi</li> <li>- Autori e testi significativi della tradizione culturale italiana e di altri popoli</li> <li>- Caratteri specifici del testo letterari</li> </ul> <p>ALTRE ESPRESSIONI ARTISTICHE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Arti visive nella cultura del Novecento</li> <li>- Criteri per la lettura di un'opera d'arte</li> <li>- Beni artistici ed istituzioni culturali del territorio</li> <li>- Modalità di integrazione delle diverse forme di espressione artistica e letterarie</li> </ul>	<p>LETTERATURA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elementi e principali movimenti culturali della tradizione letteraria dall'Unità d'Italia ad oggi con riferimenti alle letterature di altri paesi</li> <li>- Autori e testi significativi della tradizione culturale italiana e di altri popoli</li> <li>- Caratteri specifici del testo letterari</li> </ul> <p>ALTRE ESPRESSIONI ARTISTICHE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Arti visive nella cultura del Novecento</li> <li>- Criteri per la lettura di un'opera d'arte</li> <li>- Beni artistici ed istituzioni culturali del territorio</li> <li>- Modalità di integrazione delle diverse forme di espressione artistica e letterari</li> </ul>
--	---

Tabella n. 2 per istituti tecnici e professionali

Sarebbe, al contrario, doveroso che chi si appresta ad effettuare un'analisi seria dei dati pubblicati facesse le debite differenze, infatti da questa semplice comparazione si evince che, nonostante gli studenti del primo biennio dei vari percorsi di studio provengano tutti dalla scuola secondaria di primo grado e, dunque, verosimilmente abbiano tutti acquisito mediamente le stesse conoscenze e sviluppato più o meno le medesime competenze, è l'indirizzo scolastico scelto che già dal primo anno pone le basi per una differenziazione sostanziale per quanto riguarda le conoscenze impartite dalla disciplina e parimenti per quanto concerne i risultati di apprendimento tra licei ed istituti tecnici e professionali. Fermo restando le differenze specifiche relative ai percorsi di studio scelti, ciò non toglie che questa comparazione fa riferimento all'area generale e all'insegnamento di lettere che, con tutta evidenza, ha caratteristiche molto diverse tra ciò che viene insegnato in tutti i licei, secondo le linee guide nazionali, e ciò che invece viene insegnato negli istituti tecnici e professionali. Tuttavia, a dispetto di queste differenze che sono fondanti ci si aspetta che gli studenti di tutti gli istituti, possano essere in grado di affrontare la prima prova di esame nello stesso identico modo e così, di fatto, non è oggettivamente possibile.

A tutto ciò bisogna inoltre aggiungere che sussistono, come per altro lo stesso INVALSI rileva nei suoi rapporti in riferimento alle prove standardizzate, significative differenze socio-culturali, nonché economiche e geografiche che hanno un'incidenza notevole sulle varie prestazioni degli

studenti, che è poi ciò che l'INVALSI definisce il “valore aggiunto”, ossia il peso dell'effetto scuola sugli esiti delle prove, al netto di fattori che non dipendono dall'operato di ciascuna istituzione scolastica<sup>199</sup>, in altri termini, sempre secondo l'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione, c'è un elemento che è la provenienza familiare e sociale che, unita alla preparazione pregressa dello studente a cui la scuola non può porre rimedio in quanto derivante da fattori esogeni. Dunque il valore aggiunto è dato dal calcolo di questo elemento sopra descritto e dal cosiddetto “effetto scuola”, ossia dalle azioni che la scuola può effettivamente mettere in campo per dare maggiori strumenti di emancipazione allo studente. È però pur vero che la scuola è solo una delle istituzioni dello Stato che dovrebbe contribuire al superamento degli ostacoli necessario affinché tutti i cittadini possano essere davvero liberi da discriminazioni di sorta, come prevede la Costituzione, ma se la scuola può incidere fino ad un certo punto, come attestato dall'INVALSI, è evidente che necessita di un sostegno ulteriore che tuttavia manca.

Il contesto generale in cui uno studente nasce e cresce inevitabilmente ne influenza e condiziona lo sviluppo e se questo contesto è povero di occasioni di crescita intellettuale e culturale, se questo contesto è povero di stimoli e opportunità la scuola pur facendo molto non è oggettivamente in grado di sopperire a tutte quelle mancanze che in altri contesti, al contrario, sono ben presenti.

L'analisi, dunque, non solo dei risultati delle prove INVALSI ma anche di quelli delle prove degli esami di stato non può prescindere da questi aspetti. Checché ne dica il direttore dell'OCSE-PISA, Andreas Schleicher, il quale sostiene che l'impatto dell'ambiente socio-economico sull'apprendimento degli studenti varia sensibilmente da paese a paese e pertanto non può essere considerato un fattore determinante nell'analisi<sup>200</sup>, al contrario, la povertà e il disagio sociale sono elementi dirimenti per quanto concerne il risultato scolastico degli studenti, come evidenzia Christopher Tienken, nel suo saggio “Pisa Problems”, e una delle ragioni principali che impediscono agli studenti di raggiungere i medesimi risultati dei loro coetanei che per puro caso nascono e crescono in contesti floridi<sup>201</sup>. E si sottolinea che tutto ciò è frutto del “caso” e che il

---

<sup>199</sup> Istituto nazionale per la valutazione del sistema d'istruzione, “L'effetto scuola (valore aggiunto) sui risultati delle prove INVALSI, URL: < [https://invalsi-dati.cineca.it/2016/docs/effetto\\_scuola\\_2016.pdf](https://invalsi-dati.cineca.it/2016/docs/effetto_scuola_2016.pdf) >, p. 1. [consultato il 13 ottobre 2020].

<sup>200</sup> CAPUANA, Lucia R., «Response to Points Raised in Heinz-Dieter Meyer 'Open Letter'» risposta alla domanda n. 6 in *Ircapua.com*, URL: < <https://ircapua.com/2017/07/30/response-to-points-raised-in-heinz-dieter-meyer-open-letter/> >, [consultato il 13 ottobre 2020].

<sup>201</sup> TIENKEN, Christopher H, «PISA Problems» in *Research and Evidence-Based Practice Advancing the Profession of Education Administration, AASA Journal of Scholarship & Practice*, Winter 2014/Vol. 10, n. 4, URL:

“merito”, non c’entra assolutamente niente, come invece vuole farci credere la retorica di sistema. Semmai si potrebbe parlare di merito a parità di condizioni e non è questa affatto la situazione delineata, come si è ampiamente dimostrato.

---

<[https://www.aasa.org/uploadedFiles/Publications/Journals/AASA\\_Journal\\_of\\_Scholarship\\_and\\_Practice/JPS-Winter2014-FINAL.pdf](https://www.aasa.org/uploadedFiles/Publications/Journals/AASA_Journal_of_Scholarship_and_Practice/JPS-Winter2014-FINAL.pdf)>, p. 6, [consultato il 14 ottobre 2020].

---

## CONCLUSIONE

---

Mettere in fila e collegare i vari provvedimenti legislativi che si sono abbattuti sul sistema di istruzione italiano negli ultimissimi decenni fornisce gli strumenti necessari per riuscire ad individuare quel filo conduttore rintracciabile in un disegno preciso, un disegno politico che, come più volte si è sottolineato, appare essere di chiara matrice neoliberista. È sicuramente più facile individuarlo oggi, con il senno di poi, perché gli effetti, oggi, sono sotto i nostri occhi e li sperimentiamo giorno per giorno sulla nostra carne viva.

La grande abilità di chi ha portato a compimento questa architettura legislativa è stata indubbiamente quella di procedere a piccoli passi, poco per volta con grande pazienza, determinazione e tenacia. Far passare certi cambiamenti fondanti dell'idea di scuola e di istruzione è stato possibile solo perché, da un lato lo si è fatto con estrema cautela e gradualità, in modo da non creare un impatto immediatamente dirompente svelando subito le conseguenze che ci sarebbero state e, dall'altro sfruttando al massimo le potenzialità delle strategie comunicative sviluppate dalla psicologia. Per cui si è costruito il consenso attorno ad un provvedimento che lungi dal beneficiare la società nel suo insieme ha privilegiato solo pochi attori. Una strategia a *passo di gambero* come è stata definita dai neoliberisti statunitensi, ci dice MacLean, la quale prevede che pur di raggiungere i propri fini sia necessario mentire al pubblico, "bisognava che adottassero il passo del gambero anche se ciò significava avanzare nei loro propositi attraverso affermazioni ingannevoli in modo da conquistare terreno poco per volta, cumulativamente e contemporaneamente senza clamore, solo così avrebbero potuto ribaltare le posizioni di forza all'interno della società americana".<sup>202</sup>

Che l'istruzione pubblica fosse nel mirino dei neoliberisti sin dall'inizio della loro sfida politica è ampiamente documentato e già molto prima che venisse pubblicato il rapporto della Tavola Rotonda Europea degli industriali nel 1989 di cui si è precedentemente dato conto. Già dai primi anni '50 del secolo scorso la società Mont Pelerin,<sup>203</sup> ben nota associazione di intellettuali che difendono la libertà del mercato, si prefiggeva come obiettivo ideologico di eliminare il sistema di

---

<sup>202</sup> Op. cit. MACLEAN, N., p.177.

<sup>203</sup> [NdA] Sito ufficiale della Mont Pelerin Society, URL:<<https://www.montpelerin.org/>>, [consultato il 29 settembre 2020].

istruzione pubblico<sup>204</sup>, considerato da Milton Friedman nel suo manifesto del 1955, come “l’industria più socialista del mondo”, le scuole pubbliche, a partire da quelle per l’infanzia fino alle università, coltivano e nutrono “valori di solidarietà e di comunità, molti dei quali, sono nemici della società libera” auspicando la fine del monopolio dello stato federale sull’istruzione pubblica il cui persistente dominio minava, a suo parere, la causa neoliberista<sup>205</sup>, causa che, secondo l’altro premio nobel statunitense per l’economia, James McGill Buchanan, necessitava di tutte le sue energie intellettuali al fine di creare una formazione strategica capace di sviluppare una attività intensa di contro-intelligentsia per contrastare la propaganda che un gruppo nutrito di intellettuali di centro sinistra già esercitava efficacemente attraverso la loro influenza presso le università e l’industria culturale condizionando i decisori politici di entrambi gli schieramenti<sup>206</sup>.

Un’ulteriore dimostrazione di quanto fosse ritenuto cruciale il controllo sull’istruzione pubblica ci viene dalle parole, ancora una volta, di Noam Chomsky che sostiene come “[...] l’attivismo degli anni sessanta suscitò nelle élite il timore di una "democrazia eccessiva" e chiese misure per imporre «maggiore moderazione» in democrazia. Si preoccuparono di introdurre controlli più severi nelle istituzioni «preposte all'indottrinamento dei giovani»: le scuole, le università e le chiese, che si riteneva non fossero all'altezza di perseguire il loro compito essenziale”, continua poi, sottolineando che sta “citando le reazioni della sinistra-liberale. [...] La destra fu molto più dura. Una delle molte prese di posizioni fu di sollecitare un brusco incremento delle rette universitarie [...]. Il dispositivo, di fatto, comunque, ingabbia e controlla le giovani generazioni attraverso l'indebitamento, spesso per il resto delle loro vite, in tal modo contribuendo ad attivare un indottrinamento ancora più efficace”<sup>207</sup>.

Ed era esattamente questo il piano perseguito da Buchanan e dalla destra neoliberista negli Stati Uniti in quegli anni, gli anni sessanta, ovvero privare gli studenti universitari di un’istruzione statale per introdurre un sistema di rette dai costi consistenti che li avrebbero indotti a preoccuparsi più del costo economico dei loro studi che immaginare di cambiare il sistema. Tra gli scopi sottesi nel programma ideato da Buchanan e i suoi collaboratori vi era anche quello di istruire meno persone, in particolare, di ridurre il numero di studenti provenienti da ambienti socio-economico disagiati come forma di controllo sociale, infatti negando a questi l’accesso

---

<sup>204</sup> Op. cit. MACLEAN, N., p. 217.

<sup>205</sup> *Ibidem*, p. 196.

<sup>206</sup> *Ibidem*, p. 117.

<sup>207</sup> Op. cit., CHOMSKY, N., p. 90.

soprattutto agli studi umanistici, si prefiggevano di evitare anche il conflitto sociale in quanto, sostenevano, le spese che questi studenti avrebbero dovuto affrontare sarebbero state troppo alte a fronte di aspettative che sicuramente sarebbero state disattese da prospettive di lavoro non all'altezza delle ambizioni anche economiche cui erano stati indotti a credere.<sup>208</sup> Questi obiettivi non erano tuttavia, limitati all'istruzione universitaria, essi venivano indicati come auspicabili per tutta l'istruzione scolastica e per sostenere le loro tesi affermavano che la privatizzazione del sistema d'istruzione avrebbe assicurato, da un lato, un considerevole risparmio della spesa pubblica e, dall'altro, avrebbe contribuito ad eliminare il monopolio statale sull'istruzione che, come tutti i monopoli, non essendo le scuole sottoposte ad una competizione sana non avevano nemmeno alcun incentivo a migliorare la qualità di istruzione impartita agli studenti<sup>209</sup>.

Nel panorama italiano tutto ciò che finora è stato delineato si concretizza indubbiamente con l'autonomia scolastica che rappresenta lo snodo cruciale di una trasformazione ancora in atto e non del tutto compiuta, proprio gli sviluppi politici più recenti evidenziano che la spinta ad una privatizzazione del sistema di istruzione non è affatto frutto di presagi nefasti, al contrario è un rischio quanto mai concreto e se non si è ancora realizzato è solo a causa di un cambio di governo non previsto e di una pandemia sanitaria che ha, momentaneamente, spostato l'attenzione altrove. Tuttavia non bisogna assolutamente abbassare la guardia e invece è necessario restare vigili perché, se il dibattito politico è solo momentaneamente sospeso, il tema è articolato e comprende anche quello sull'autonomia regionale che per quanto riguarda l'istruzione e le scuole non attiene solo all'aspetto gestionale assumere personale e dirigenza da parte delle regioni che la rivendicano, questa è solo la proposta formale che è in piena continuità con le politiche perseguite fin qui in tema di istruzione che ha, tra i suoi aspetti peggiori, la competizione tra scuole aumentando di fatto le disuguaglianze socio-economiche dei diversi territori italiani e inasprendo ulteriormente la cosiddetta "questione meridionale".

Persistere su questa strada che addirittura propone di stabilire i finanziamenti in base al PIL delle regioni significa assegnare più fondi pubblici alle scuole delle regioni più ricche, penalizzando più di quanto non lo siano già quelle delle regioni più economicamente svantaggiate. Ciò significherebbe, evidentemente, creare una disparità di trattamento significativa che determinerebbe inevitabilmente un sistema scolastico di serie A e uno di serie B, come ci spiega

---

<sup>208</sup> Op. cit., MACLEAN N., pp. 105-06.

<sup>209</sup> *Ibidem*, p. 66.

bene Gianfranco Viesti analizzando cosa comporterebbe questa richiesta avanzata dalle regioni più ricche del paese che oltre alla Lombardia e al Veneto governate dalla Lega conta tra i suoi richiedenti più convinti anche l'Emilia-Romagna governata invece da un presidente che è altresì tra i più importanti esponenti del Partito Democratico<sup>210</sup>, sempre per rimarcare l'adesione trasversale di tutti gli schieramenti politici al progetto in cantiere.

Ma non è tutto, in quanto, se passa anche la proposta di legge di modifica costituzionale<sup>211</sup> dell'art. 33 con la quale si intende eliminare la dicitura "e senza oneri per lo stato" al fine di finanziare con denaro pubblico l'istituzione delle scuole private non può che essere indebolita ancora di più la scuola pubblica atta a garantire un'istruzione di qualità a tutti - almeno secondo il dettato costituzionale ancora vigente - i cui parametri dei requisiti qualitativi vengono stabiliti dallo Stato unitario mettendo in atto altre discriminazioni ancora e favorendo invece quella trasformazione sempre più concreta di scuola-azienda che i docenti denunciano da decenni come la vera cancrena del sistema d'istruzione proprio dall'introduzione dell'autonomia. Oltretutto, la cosiddetta "libertà di scelta" invocata con grande enfasi dai sostenitori, per lo più, delle scuole confessionali porterebbe ad una svolta, anch'essa politica, dell'istruzione che andrebbe a snaturare la laicità dello Stato e delle sue istituzioni pubbliche. E' bene ricordare che le scuole confessionali hanno una forte impronta culturale di stampo religioso e che i più ortodossi in tal senso sono a favore di ruoli sociali di genere molto restrittivi e ben definiti, che si oppongono con fanatismo anacronistico a teorie scientifiche sull'evoluzione date ormai per acquisite pretendendo di tornare ad impartire quelle creazioniste con conseguenze nefaste sullo sviluppo intellettuale e culturale dei loro discendenti e con ricadute discriminatorie di considerevole portata sul ruolo sociale delle donne e sul rispetto delle autonome e libere scelte di orientamento sessuale dei singoli individui. Senza dimenticare che tagliare ulteriormente fondi pubblici alla scuola della Repubblica per assegnarli a quelle private renderebbe le prime sempre più inefficienti.

L'attenzione va tenuta alta anche per quanto riguarda la tanto celebrata rivoluzione digitale e non perché il digitale, o la tecnologia in generale, di per sé rappresenti il "male". È piuttosto che spesso il diavolo si nasconde nei dettagli, quindi, ancora una volta, quali potrebbero essere le insidie che si celano dietro tanto clamore – la cosiddetta agenda digitale –? Innanzitutto, quando si

---

<sup>210</sup> VIESTI Gianfranco, 30 giugno 2019, «Verso la secessione dei ricchi?» in *Bene Comune* online, URL:

<<https://www.benecomune.net/rivista/numeri/autonomia-differenziata/verso-la-secessione-dei-ricchi/>>, [consultato il 14 ottobre 2020].

<sup>211</sup> *Ibidem*.

fa credere all'esterno delle aule scolastiche che dentro usiamo ancora penna e calamaio; quella retorica appunto che vuole la scuola ferma agli anni '50 se va bene. Sono almeno vent'anni che la didattica impiega anche la tecnologia, non solo, certo, ma sicuramente si usa perché è di uso quotidiano per tutti e non solo per i cosiddetti nativi digitali, sostenere il contrario sarebbe come dire di essere fuori dal mondo; semmai la difficoltà, in moltissimi casi, non è lo scarso uso che se ne fa, quanto la scarsa qualità degli strumenti tecnologici o della connessione alla rete a disposizione che è invece un'imperdonabile realtà per molte scuole di molte zone del paese. L'innovazione, specie se facilita azioni e pratiche quotidiane, non può che suscitare entusiasmo purché però essa non diventi un feticcio per trasmettere l'idea secondo cui la modernità sia sempre e comunque un obiettivo da perseguire acriticamente e soprattutto se non si usino a sproposito le parole, magari interpretandone male il loro significato reale per modellare a nostro piacimento il pensiero comune, come ad esempio accade con un'altra contrapposizione costruita ad arte, ovvero quella tra conoscenze e competenze che probabilmente consta di un errore di fondo che ci trasciniamo da anni. Sembra, in effetti, che si confonda il termine "abilità" con quello di "competenza", la pubblicistica (intesa come una certa parte di commentatori e opinionisti che hanno largo spazio sui media nazionali, ma anche esponenti della Fondazione Agnelli, o dell'Associazione Nazionale Preside, e altre lobby) ha diffuso l'idea che i contenuti a scuola sono obsoleti e parte di un'idea di scuola vecchia e che invece la vera frontiera siano le competenze, quindi secondo questa posizione è più utile per gli studenti "saper fare", cioè sviluppare le abilità (*skill* in inglese) concentrandosi appunto sulle competenze (errore di traduzione perché all'origine è sempre *skill*) che sui contenuti. Detto molto semplicemente: pratica contro teoria.

Saper risolvere un problema senza conoscere il procedimento teorico che ci sta dietro. I fautori di questo metodo hanno bisogno che gli studenti imparino velocemente a fare poche cose senza che si sviluppi il pensiero critico e dunque senza che capiscano perché quella è la sequenza delle azioni da svolgere, si svolgono meccanicamente e basta. Al contrario la vera competenza si acquisisce nel tempo attraverso l'esperienza degli anni che attinge alle conoscenze pregresse. L'aspetto più interessante di questa diatriba che imperversa tra gli addetti ai lavori e gli strenui fautori della didattica per competenze, ad ogni buon conto, sta nel fatto che non vi è alcun

fondamento scientifico che possa dimostrarne la validità, come chiarisce bene Giovanni Carosotti in un saggio molto accurato sull'argomento<sup>212</sup>.

Un conto, dunque, avvalersi delle infinite potenzialità offerte dalla tecnologia in continuo sviluppo, altra questione è appaltare l'istruzione alle grandi multinazionali della rete, oltre a quanto sta accadendo in questi giorni con il Ministero dell'Istruzione che si affida ai colossi mondiali per fornire alle scuole piattaforme su cui operare per l'applicazione della didattica digitale integrata (didattica a distanza)<sup>213</sup>, vi è anche un altro caso esemplificativo delle conseguenze che tale disegno politico potrebbe avere: nel 2008 lo stato della Carolina del Nord decise di ridurre i fondi da stanziare a favore delle scuole pubbliche per finanziare invece un progetto facente capo alla nuova industria privata dell'istruzione, in un caso specifico approvato in tribunale si scoprì proprio durante il processo che, una scuola *charter* online, fondata dalla Stanford University per condurre la ricerca poiché come molte di queste scuole private non era tenuta a rispettare alcuna linea guida nazionale, gli studenti iscritti nel corso dell'intero anno scolastico avevano perso l'equivalente di 72 giorni di lezioni di analisi del testo e 180 in matematica rispetto agli studenti delle scuole pubbliche allargando ulteriormente la forbice delle disuguaglianze<sup>214</sup>.

In definitiva il disegno politico a cui hanno aderito tutti i governi in modo trasversale dimostra chiaramente che è tutto collegato e che un passo dietro l'altro l'obiettivo era e continua ad essere la frammentazione del sistema scolastico su tutto il territorio per favorire la competizione selvaggia tra istituti che fino ad oggi ha prodotto un unico risultato: un ragguardevole risparmio nella spesa pubblica, ma a che prezzo?

E se tale disegno politico può rappresentare un risultato ambizioso di cui andare fieri per lo schieramento di centro destra, per quello di centro sinistra cosa rappresenta e come può giustificarlo?

Le uniche proposte possibili dopo questa lunga riflessione sono, da una parte l'abolizione di tutto il pacchetto normativo che introduce ed attua l'autonomia scolastica che si porterebbe dietro tutte le altre successive contro-riforme e, dall'altro, l'avvio ad una seria discussione

---

<sup>212</sup> CAROSOTTI, Giovanni, passim. «La didattica delle competenze», disponibile su URL: <<http://www.carosotti.it/wp-content/uploads/2017/08/La-didattica-delle-competenze-2.pdf>>, [consultato il 14 ottobre 2020].

<sup>213</sup> CAPUANA, Lucia R., «Banchi con le rotelle e didattica innovativa» in *Ircapua.com*, URL: <<https://ircapua.com/2020/07/28/banchi-con-le-rotelle-e-didattica-innovativa/>>, [consultato il 14 ottobre 2020].

<sup>214</sup> Op. cit., MACLEAN, N., p. 218.

pubblica sull'istruzione scolastica che tenga conto di ciò che è realmente accaduto dal suo varo in termini di calo sostanziale dei livelli di apprendimento degli studenti, del degrado culturale in cui versa il paese. Un dibattito pubblico che metta in primo piano anche il parere degli esperti: i docenti.