

Scuola e società: domanda sociale e riforme reali

LUISA RIBOLZI¹

L'establishment scolastico, per tutelarsi, insiste sul fatto che gli aspiranti riformatori provino in anticipo che le riforme da loro proposte funzioneranno senza esiti indesiderati, mentre nessuno prende provvedimenti per le scuole che non funzionano.

*(Hoover's Koret Task Force in Our schools
and our future: are we still at risk?)*

Premessa

Il titolo che mi è stato proposto per questo contributo mi ha suscitato una domanda: se esistono "riforme reali" e "riforme di carta", che cosa è necessario per far diventare "reali" le riforme di carta? La risposta non è facile: se lo fosse, probabilmente non saremmo in un'incredibile situazione di stallo per cui il processo di riforma è iniziato nel gennaio del 1997, e a tredici anni di distanza non è ancora del tutto compiuto, visto che la riforma della secondaria parte ora con le prime classi. Cercherò in ogni caso di raccogliere qualche elemento per rispondere alla domanda.

Il processo di riforma che si compie quest'anno ha radici vicine e radici lontane. Quelle vicine sono abbastanza semplici da riassumere, anche se per qualche aspetto paradossali: sono stati formulati due piani articolati di riforma di sistema, la legge 30 del 2000, "riforma Berlinguer", prontamente annullata dalla legge 53 del 2003, "riforma Moratti"², a sua volta "congelata" nel 2006 dal cambiamento di governo, quando era partito solo il rinnovamento della scuola elementare e media, ora scuola primaria e secondaria di primo grado. Il nuovo ministro Fioroni non pensa ad una grande riforma che porta il suo nome, e preferisce, dichiaratamente, adottare la politica "del cacciavite" per smontare quelle parti della legge 53 che non gli piacciono, senza però ritornare alla legge 30. Con il nuovo cambio di governo, il ministro Gelmini riprende in modo deciso il rinnovamento (la parola "riforma" non viene quasi mai esplicitata nei

¹ Università di Genova.

² Per un confronto fra i due testi rimando a D'AMICO N., *Storia e storie della scuola italiana*, Milano, Zanichelli 2010, cap. 42.

testi ufficiali, forse per una forma di scaramanzia, e si parla di “riordino” e simili) da un lato recuperando ampie parti della legge 53, e dall’altro valorizzando temi tradizionali come il merito e la disciplina, e fa partire con l’a.s. 2010-2011 quella riforma della scuola secondaria la cui prima proposta risale al 1947...

Prima di commentare per esteso questa riforma, e la sua congruenza con la domanda sociale, e per meglio capirne le ragioni, esaminerò brevemente quelle che ho chiamato “radici remote”.

1. La domanda sociale tra equità e qualità

La scuola, come probabilmente saprebbero dire anche i miei studenti del corso di sociologia dell’educazione, assolve nelle società moderne due funzioni fondamentali: trasmette “di generazione in generazione”³ il patrimonio culturale che ogni società ha elaborato (funzione di *socializzazione*), e insegna ai giovani membri della società una serie di competenze specialistiche, da quelle più semplici e strumentali (un tempo si diceva “leggere, scrivere e far di conto”, oggi bisognerebbe aggiungere probabilmente l’alfabetizzazione informatica) a quelle più complesse che servono per rivestire uno specifico ruolo professionale. Nel trasmettere le competenze, la scuola mette in atto anche dei meccanismi di *selezione*, indirizzando i ragazzi verso percorsi differenziati.

Le aspettative sociali nei confronti della scuola sono quindi orientate in due diverse direzioni: da un lato ci si aspetta che essa “produca” dei buoni cittadini e delle personalità mature, dall’altro si esige che queste stesse persone siano anche preparate ad assolvere dei compiti specifici, principalmente nel mercato del lavoro. Forse è opportuno specificare questo impersonale “si”: intendo riferirmi a tutti quelli che con un termine inglese di difficile traduzione vengono chiamati *stakeholders*, letteralmente “portatori di interessi” che indica ogni soggetto sociale interessato al buon funzionamento della scuola, dalle famiglie, alle imprese, alla comunità, alla società nel suo insieme, ma anche in riferimento agli insegnanti e agli studenti. L’idea di fondo è che la scuola ha un ruolo strumentale rispetto agli interessi di tutte queste persone e gruppi sociali, e quindi la partecipazione non è un di più rispetto alla normale gestione dei processi formativi, ma l’unico modo in cui possono funzionare.

La scuola italiana si trova in una situazione di grande ambiguità: la domanda sociale è cambiata, in un arco di tempo in cui non sono state fatte riforme, e il rischio è che le riforme siano superate dagli eventi prima ancora di essere attuate. D’altro canto, riprendendo le teorie sull’arretratezza relativa dell’economia italiana alla fine della seconda guerra mondiale, che consentì poi il boom economico perché le imprese si dotarono degli impianti più moderni, si può anche sperare che, nella fase di attuazione e valutazione delle riforme stesse, l’esperienza degli altri paesi consenta di evitare degli errori o delle soluzioni che si sono mostrate inefficaci. Non

³ Il riferimento è al testo di EISENSTADT N., *Da generazione a generazione*, Milano, Etas Compass 1971, la cui prima edizione è del 1956.

si dimentichi che mentre noi discutevamo le decine di proposte di riforma della secondaria, a partire dagli anni Sessanta, in alcuni paesi essa è stata riformata due volte, e in qualche caso tre.

Uno degli assi su cui si è articolato il dibattito è quello “qualità/equità”: la socializzazione specializzata, quella dei contenuti e delle competenze, si misura in termini di qualità, mentre la crescita personale si misura in termini di equità. Per molto tempo, si è pensato che i due termini fossero incompatibili: il solo modo apparente di non far crescere le disuguaglianze pareva quello di abbassare i livelli richiesti di prestazione, come avvenne ad esempio in molte scuole con l'introduzione della scuola media unica nel 1962. A un certo punto, però, lo scadimento dei livelli divenne dannoso per quegli stessi ragazzi svantaggiati per cui era stato attuato, in quanto i ragazzi che disponevano di un elevato capitale culturale familiare potevano recuperare a casa quel che non ottenevano a scuola, e quindi si innescò alla fine degli anni Ottanta un movimento a pendolo teso a rivendicare il recupero della qualità, movimento fortemente sostenuto dal sistema produttivo, il più danneggiato dalla disponibilità di risorse umane poco qualificate.

Nel primo decennio del Duemila, questo recupero non basta più: come scrivono Bottani e Benadusi, “i paradigmi dell'uguaglianza e dell'equità dell'istruzione che hanno ispirato, con un progressivo spostamento dal primo al secondo, la produzione di indicatori di valutazione dell'insegnamento fino alla fine del ventesimo secolo, sono diventati obsoleti di fronte alle trasformazioni epocali in corso. Ci troviamo davanti a rischi per nulla virtuali di uno sfaldamento dell'istituzione scolastica, progressivamente privata delle sue funzioni di organismo per eccellenza deputato alla costruzione sociale e alla produzione del sapere. In questo contesto, i paradigmi che hanno ispirato centinaia di riforme della scuola, con esiti più o meno soddisfacenti, non bastano più per tenere in carreggiata e giustificare politiche scolastiche che si prefiggono non solo di favorire e promuovere lo sviluppo del capitale umano, ma di creare le condizioni di un'evoluzione sociale sostenibile nel tempo e di uno sviluppo democratico permanente”⁴.

I due termini della domanda, equità e qualità, restano invariati: vediamo in che misura le riforme ne tengono conto. L'equità può essere definita in molti modi. Prendo alcune recentissime considerazioni di un gruppo di studiosi americani che esaminano il ruolo delle modalità di finanziamento nel generare equità, studiano uno stato americano (il Kentucky), ma partendo da una serie di definizioni che mi sembrano valide in generale⁵. Essi distinguono tre tipi di equità⁶:

⁴ BOTTANI N. - BENADUSI L. (a cura di), *Uguaglianza e equità nella scuola*, Trento, Erickson 2006, 10.

⁵ GLENN W.J. - PICUS L.O. - ODDEN A. - APORELA A., *The equity of school facilities funding: examples from Kentucky*, in “Education Policy Analysis Archives”, vol. 17, n. 14, Aug. 2009, 1-14.

⁶ Alcuni economisti (SIELKE C.C., *Fair and adequate funding for school facilities*, in “School Business Affairs” vol. 64 n. 1, 1998, 24-29) prevedono anche una *neutralità fiscale*, in cui il finanziamento si basa sui bisogni e non sulla ricchezza dei contribuenti, per evitare che i territori più poveri siano meno finanziati di quelli ricchi.

- *equità orizzontale*: indica lo stesso trattamento di persone o gruppi che vivono nella stessa situazione (per esempio, gli studenti della primaria di un medesimo quartiere). Il concetto di equità orizzontale ha due limiti: primo, non è vero che tutti gli studenti iscritti alla stessa classe o della stessa età abbiano gli stessi bisogni e gli stessi costi, basti pensare ai disabili. Secondo, se tutti sono trattati allo stesso modo, ma in modo inadeguato o sbagliato (per esempio, ricevono la stessa somma, ma questa somma è insufficiente), il principio non funziona. Nella scuola italiana, si è introdotto timidamente la possibilità della *personalizzazione dell'insegnamento*, sia nell'ambito dell'autonomia delle singole scuole, che possono ad esempio modificare l'organizzazione del gruppo classe, o le attività integrative, sia con le opzioni che sul territorio possono articolare e differenziare l'offerta dell'istruzione tecnica e professionale;
- *equità verticale*: si riconosce che i bisogni sono diversi e si cerca di organizzare il sistema in modo che venga incontro a questi bisogni. L'equità verticale quindi si differenzia da quella orizzontale, e consiste nel tentativo di dare più aiuti (finanziamenti, insegnanti di sostegno, programma differenziato...) agli studenti che hanno più necessità, discostandosi dall'uguaglianza. A parte la disponibilità degli insegnanti di sostegno per i ragazzi disabili, e la disponibilità di fondi PON per le regioni del Sud (sulla cui efficacia si potrebbe discutere a lungo), l'ipotesi di costituire delle forme di sostegno alle scuole "deboli" o "a rischio", analogamente alle ZEP francesi, non trova nel piano di riforme una particolare attenzione;
- *adeguatezza*: consiste nel dare alle scuole risorse sufficienti a far raggiungere ai propri studenti prestazioni fissate a monte, in genere elevate. Si diversifica dall'equità orizzontale perché prevede l'esistenza di standard, ma può generare ingiustizie se alcuni territori o scuole dispongono di risorse in eccesso rispetto a quelle necessarie per raggiungere le prestazioni prefissate. La mancanza di standard e la possibilità solo teorica per le scuole di richiedere risorse aggiuntive per raggiungere, in situazioni problematiche, gli standard fissati o per superarli in uno o più aspetti, rende inefficaci le riforme da questo particolare punto di vista.

Gli esempi fatti per i tre tipi di equità mi paiono supportare l'ipotesi che i progetti di riforma esprimano a parole un'esigenza di equità, che in parte è vanificata dal silenzio legislativo, e in misura maggiore dai pesanti tagli finanziari e dall'incapacità ad utilizzare in modo efficace le risorse disponibili, anche non economiche. Basti accennare alla gravità del fatto che la scuola italiana, che dovrebbe qualificare le risorse umane, non pratica nessuna politica di valorizzazione della sua propria risorsa umana, gli insegnanti, che operano in una situazione di appiattimento in cui le loro prestazioni non sono valutate, e non sono destinatari di azioni seriamente professionalizzanti. Lo sforzo di migliorare la qualità, che nella scuola secondaria superiore si esprime fondamentalmente nella ricerca di una legame più stretto con il mercato del lavoro (immediato, negli istituti tecnici e professionali, o mediato dall'università, come nei licei), è anch'esso penalizzato dalla rigidità dei modelli organizzativi e dalla ridotta collaborazione fra "interno" ed "esterno", anch'essa incoraggiata sulla carta ma in sostanza lasciata all'iniziativa dei singoli.

Ma a parte questo limite, che potremmo definire strutturale e che è stato sostanzialmente solo aggirato dal piano di riforme in atto, che in pratica continua a non prevedere una politica della risorsa umana che non si limiti al dibattito sul precariato, l'obiettivo di una maggiore rispondenza alla domanda sociale di qualificazione è raggiunto? Dirlo adesso è impossibile, più che difficile: sarà necessario attendere alla prova gli esiti dei nuovi percorsi, e questo richiederà almeno il completamento di un ciclo, e poi una verifica della spendibilità sul mercato del lavoro, o nell'istruzione superiore, delle competenze acquisite. Il giudizio degli imprenditori è mediamente positivo, anche se i "profili in uscita" degli istituti tecnici hanno conservato un'impronta piuttosto tradizionale, e quella parte di determinazione dei curricula che è lasciata, positivamente, all'autonomia delle scuole richiederebbe strumenti di progettazione per competenze per il momento poco praticati⁷.

Le imprese, e più in generale gli enti pubblici, comprensibilmente interessati soprattutto all'istruzione tecnica, puntano molto sulla migliore gestione delle risorse, che richiede l'introduzione di una maggiore flessibilità organizzativa, anche attraverso lo strumento delle reti di scuole, e una riforma della *governance* e del ruolo dei Comitati Tecnico Scientifici, che rischiano però, in mancanza di un ruolo riconosciuto, di essere la brutta copia degli "organi collegiali" (non ancora riformati, e questo è un limite avvertito da tutti), anziché essere agili ed efficienti luoghi di confronto della scuola con le richieste del territorio e delle imprese. Gli imprenditori ritengono che il mancato potenziamento dell'attività di laboratorio, che anzi ha subito delle riduzioni, e la precaria situazione degli insegnanti tecnico pratici rendano inefficace l'adeguamento dei programmi alle innovazioni scientifiche e tecnologiche.

Quanto alle famiglie, dopo un'iniziale perplessità dovuta ai ritardi nell'avvio e all'informazione non sempre adeguata, sembrano aver accolto in modo complessivamente positivo le trasformazioni, che paiono essere una razionalizzazione dell'esistente più che una sostanziale innovazione. Il rischio che corriamo è piuttosto una più generale perdita di fiducia nel ruolo sociale della scuola, incapace di facilitare (non si dice di garantire!) l'ingresso sul mercato del lavoro, per cui il classico incitamento "studia, se vuoi trovare lavoro" si sta trasformando in un ben più preoccupante "cosa studi a fare, che la scuola non serve a niente": ma, vorrei sottolineare, non si tratta tanto di un giudizio negativo sulla riforma, quanto sulla scuola, in ogni sua forma.

2. Crisi della scuola o crisi della società?

Nella sua autobiografia, comparsa postuma nel 1937⁸, Chesterton scrive: "(della scuola) ricordo quel che mi fu insegnato, senza che mai imparassi niente, e quello che imparai, senza che nessuno me lo insegnasse". Questo giudizio corrosivo, tipico della caustica ironia di questo autore, indica però un fenomeno in grande crescita:

⁷ Si veda in proposito RIBOLZI L. - VANETTI R. - MARASCHIELLO A. - GIORIA C. - SALA L., *La riforma degli istituti tecnici. Manuale di progettazione*, Bari, Laterza 2010.

⁸ CHESTERTON G.K., *Autobiografia*, Casale Monferrato, Piemme 1997.

la funzione esplicita della scuola viene realizzata almeno in parte in modo latente: quando si parla di “crisi della scuola” bisognerebbe tenerlo presente, così come non si può ignorare che nella società contemporanea essa da una parte ha perso la sua centralità, e dall’altra fatica sempre di più ad educare dei ragazzi che, per molti insegnanti (e per i loro stessi genitori), sono quasi degli sconosciuti. Per indicare questa difficoltà gravissima, Benedetto XVI ha formulato il concetto di *emergenza educativa*⁹, ampiamente ripreso anche in ambito laico e dai mezzi di comunicazione, ma il termine richiede forse una iniziale precisazione.

Se si guarda alla parola “emergenza” nel suo senso letterale, essa indica qualcosa che “viene a galla”, che diventa evidente: esisteva anche prima, ma era nascosto, o magari tenuto sul fondo da qualcosa d’altro. Possiamo dire che fino a che la società ha tenuto, è rimasta in qualche modo compatta intorno ad un centro di valori condivisi (o per lo meno, non esplicitamente messi in discussione), l’educazione ha rappresentato per gli adulti e per le istituzioni che formalmente se ne occupano un compito complesso, ma tutto sommato assolvibile. L’educazione diviene una sfida (cioè qualcosa che si può vincere o perdere, e qui sta la sua drammaticità) nel momento in cui viene meno la condivisione dei valori, e si perde la nozione di “centro”, e con essa l’idea di *patto generazionale* su cui si è articolata per secoli la trasmissione dei valori: la crisi dell’educazione è una conseguenza della crisi della società e non viceversa. Questo non vuol dire che non sia possibile agire sull’educazione per modificare la società, anche se il procedimento inverso è il più sicuro: se si modifica la società, cambierà anche la scuola, ma questo richiede tempi più lunghi e una trasformazione ben più radicale che non quella delle istituzioni educative.

Ma che cosa le famiglie chiedono alla scuola oltre all’“istruzione”? In una recente ricerca¹⁰, alla domanda sui criteri utilizzati per la scelta della scuola, e quindi implicitamente su quello che consideravano importante, il 90,7% dei genitori ha risposto indicando la “qualità dell’insegnamento”, e solo il 73,7% la possibilità di ricevere un’educazione coerente con i valori familiari. Le risposte alla richiesta di indicare i principali problemi della scuola hanno visto ai primi tre posti variabili di tipo comportamentale generale, legate a rischi di devianza (violenza, diffusione di droghe), mentre le variabili legate alla qualità dell’insegnamento, considerate importanti per la scelta della scuola dei figli, suscitano in generale meno preoccupazione. La scuola quindi non è innanzitutto vista come un luogo di trasmissione del “senso”, ma di informazioni tecniche o al più di un comportamento corretto.

⁹ BENEDETTO XVI, *Lettera alla diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell’educazione*, 21.01.08.

¹⁰ La ricerca, svolta dal DISA della facoltà di Scienze della Formazione di Genova, ha coinvolto un campione di 728 genitori di sei città (Genova, Padova, Bari, Bologna, Firenze e Catania), divise nei tre gradi di scuola, i cui bambini frequentavano l’ultimo anno della scuola dell’infanzia (214), primaria (244) e secondaria inferiore (270), ed era finalizzata a verificare gli atteggiamenti nei confronti della scuola e l’esistenza di vincoli economici alla scelta della scuola paritaria.

Questa concezione riduttiva è probabilmente conseguenza di una cultura che, nei paesi dell'occidente, ha messo in discussione l'esistenza di un unico centro, intorno a cui si è costituita tutta la cultura che abbiamo ereditato, sostituito da una società in cui non solo gruppi diversi di persone, ma momenti di vita diversi di una sola persona fanno riferimento a sistemi di valori distinti: il lavoro, la famiglia, la politica... hanno (se li hanno) proprie norme e propri valori. A questa frammentazione del sociale corrisponde la pluralizzazione dei luoghi di apprendimento, per cui la scuola non solo non detiene più l'esclusiva della trasmissione dei saperi, ma tende anche a perdere la sua centralità. Alcuni negano la possibilità stessa dell'esistenza di un centro, e la società acentrica gira su se stessa come un criceto nella ruota. Queste posizioni non negano la possibilità della scuola di *trasmettere conoscenze e competenze*, ma mettono in questione il fatto che essa debba o possa contribuire al processo di *costruzione dell'identità individuale e sociale*, che è per un sociologo il fine ultimo dell'educazione e quindi della scuola, che esiste solo in quanto esiste l'educazione. L'intero progetto educativo patisce una caduta della progettualità, sostituita dal rifiuto di qualsiasi scelta che non sia reversibile, che caratterizza i giovani, ma non solo i giovani, guidati dal solo criterio considerato valido dalla cultura dominante, l'autorealizzazione egoistica, il cosiddetto *egobuilding*. L'idea che l'autorealizzazione del singolo prevalga su ogni altra considerazione mina il rapporto educativo fra chi impara e chi apprende, perché nega ogni forma di principio di autorità, in quanto poco gratificante.

I genitori avvertono questo problema con particolare urgenza nel momento in cui i figli da bambini divengono preadolescenti (grosso modo, durante la scuola media), e chiedono alla scuola di aiutarli a tenere sotto controllo una situazione che sfugge loro di mano: di qui un atteggiamento ambiguo che oscilla fra la delega incondizionata, per cui si assegna alla scuola il compito di occuparsi di tutte quelle "educazioni" (civica, sessuale, ambientale...) di cui la famiglia non sa o non vuole occuparsi, e il conflitto, per cui il ragazzo diventa oggetto di contesa su cui ognuno rivendica il suo diritto di proprietà. Si parla di "identità multiple, pendolari, senza dimora, esplorative", secondo le fortunate descrizioni di autori come Goffman o Gallino¹¹: tutti termini che hanno in sé delle indicazioni suggestive, ma che contrastano con le recenti acquisizioni della ricerca educativa e delle scienze che studiano le modalità dell'apprendere, concordi nel sostenere che la dimensione che caratterizza la persona è la sua unità, e la caratteristica dell'adulto è la capacità di inserirsi nella società in modo critico e responsabile, in una relazione consapevole con gli altri e con il mondo¹².

Questa perdita del centro, del punto di riferimento comune che, se si vuole, è stata resa drammaticamente evidente nella scuola dalla crescita rapida ed elevata della presenza di bambini di origine straniera, ha come conseguenza quella di met-

¹¹ Il riferimento è a GOFFMAN E., *La vita quotidiana come rappresentazione*, Bologna, Il Mulino 1969; GALLINO L., *Personalità e industrializzazione*, Einaudi, Torino 1972.

¹² Si veda DONATI P., *Introduzione alla sociologia relazionale*, Milano, Angeli 1986.

tere in crisi ogni possibile standardizzazione nella risposta alla domanda di educazione. La dinamica educativa diviene un processo duplice, da un lato di presa di coscienza dei valori della società di appartenenza, radicati nella trasmissione intergenerazionale (chi sono? Qual è la mia origine?) e dall'altro di sistematico confronto con il "diverso" inteso non più come rischio, ma come opportunità (chi sono gli altri?). La scuola, che non si giustifica per se stessa, ma perché ha ricevuto un mandato dalla società (o, se si preferisce, dalle famiglie), che non potrebbe sopravvivere se non sapesse trasmettere la sua cultura", nella società in crisi fatica a trovare il suo spazio e a ri-definire il suo ruolo, tanto che oggi molte scuole sono un luogo in cui si vive male, ed è difficile dire se è maggiore il disagio dei ragazzi, manifestato con il disinteresse, l'indisciplina e la vera e propria violenza (dal bullismo alla diffusione di comportamenti provocatori immediatamente immessi nel circuito comunicativo della Rete) o quello degli insegnanti, tra cui crescono la demotivazione, la burocratizzazione, lo scoraggiamento fino al *burn out*¹³. Colpisce il fatto che questa sindrome è stata diagnosticata fra medici e personale sanitario che si occupavano di malati terminali, che sarebbero morti nonostante i loro sforzi. È veramente terribile che questo venire meno della speranza colpisca chi lavora con i giovani.

Un altro aspetto della vita dei giovani su cui scuola e famiglia sono entrambe in difficoltà, ed è quindi faticoso mettere a fuoco la domanda e trovare un'adeguata risposta, è l'uso delle nuove tecnologie: la distinzione ormai notissima fra *nativi digitali* che padroneggiano le tecnologie come parte costitutiva della loro esperienza, e *immigrati digitali*, che devono apprendere un nuovo linguaggio, chiarisce bene come non bastino le soluzioni tecniche proposte dalle riforme (le ore di informatica...) per controllare la fuga nella realtà virtuale, ossimoro significativo dell'ambiguità che caratterizza l'ambiente in cui viviamo e creare una cultura mediale.

È però vero che ciascuno degli elementi che crea difficoltà alla scuola può essere considerato anche come un'occasione positiva. La presenza del diverso non è solo un rischio, ma anche un'opportunità: se è supportata da un'educazione adeguata, consente la crescita di quelle *identità meticce* di cui ha scritto, fra gli altri, il cardinale Scola, identità che costituiscono una sintesi e suggeriscono la possibilità di un arricchimento reciproco al posto del conflitto; la diffusione di una comunicazione che definiamo "modello 2.0", o "modello wikipedia" non significa solo confusione e acriticità, o il venire meno dell'autorevolezza nella trasmissione del sapere, ma anche possibilità di essere co-costruttori di conoscenza, superando la pura e semplice trasmissione verticale dei saperi, e l'inserimento nelle reti virtuali e la continua comunicazione nelle chat sono un indicatore forte dell'esigenza insopprimibile di confrontarsi con l'altro e di costruire legami dotati di significato.

¹³ A parte gli studi classici sulle origini del burn out, che risalgono agli anni settanta, di recente in Italia si è occupato del burn out fra gli insegnanti LODOLO D'ORIA V., *Pazzi per la scuola*, Roma, Alpes Edizioni 2010.

3. Verso un tentativo di conclusione

Il problema che la scuola deve affrontare, una volta perduta l'esclusiva sul processo di educazione, è quello dell'equilibrio fra "dentro" e "fuori", fra trasmissione di saperi, norme e valori consolidati (in una parola, della *cultura*) e un confronto con culture "altre", fra i saperi accademici e quelli della vita reale, fra cui tenta una sintesi il concetto di "competenza". La soluzione può essere trovata solo a partire dalla motivazione fondamentale che spinge i giovani ad apprendere: è un'esperienza comune di ogni insegnante attento quella che i ragazzi sono disposti a fare qualsiasi cosa che ritengono abbia un significato, e reciprocamente si rifiutano di fare le cose "senza senso". Ma anche più in generale, oggi la scuola deve dimostrare il suo "senso", la sua utilità, anche per giustificare i propri costi elevati: e se l'utilità più misurabile, e forse proprio per questo più richiesta, è quella strumentale, che considera l'istruzione come una *commodity*, qualcosa che può essere scambiato per avere qualcos'altro (anche se, per essere precisi, questo "qualcos'altro" non è necessariamente mercificabile), non si può cestinare l'idea che la scuola possa e debba trasmettere cose "utili". Tra di esse, la spendibilità di un titolo sul mercato del lavoro è ai primi posti, e giustifica sia le richieste degli utenti (famiglie e imprese) sia i tentativi di costruire curricula in grado di rispondere a questa legittima richiesta, tentativi che non sempre e non dappertutto hanno dato esiti soddisfacenti.

Le cause di questo sono molteplici e variamente combinate:

- sul versante delle informazioni disponibili, bisogna segnalare che spesso le informazioni sulle caratteristiche formative della domanda sono frammentarie, poco aggiornate o difficili da trovare e utilizzare;
- dal punto di vista della progettazione didattica, non va sottovalutata la difficoltà a utilizzare le informazioni, trasferendole in un progetto didattico. In particolare, l'adozione del modello europeo di progettazione e valutazione per competenze trova sostanzialmente impreparati gli insegnanti italiani;
- dal punto di vista organizzativo, la persistente rigidità della struttura scolastica ad adattarsi alle innovazioni produce uno "spreco" delle sperimentazioni, che non arrivano mai a regime o non vengono conosciute;
- infine, i portatori della domanda di formazione (famiglie, imprese, società civile) sono scoraggiati da una partecipazione formalistica e sostanzialmente poco incisiva, per cui si amplia il distacco e si consolida un'immagine negativa della scuola come "carrozzone" non modificabile, e quindi delle riforme come inutile sforzo nominalistico.

Anche solo partendo da questi pochi spunti di analisi, sembra di poter affermare che nel piano di attuazione delle riforme bisognerà comprendere anche uno sforzo non indifferente per ricucire domanda e offerta di formazione, non solo quanto ai contenuti (e in questo senso le riforme, soprattutto quella degli istituti tecnici, hanno fatto un lodevole tentativo di adeguamento), ma soprattutto quanto alle modalità di comunicazione e collaborazione fra le due. Nessuna riforma si realizza in

forza del modello che propone o dei contenuti che mette sul tappeto, per validi che siano, se non è accompagnata dal consenso di chi deve attuarla, gli insegnanti, e di chi ne è destinatario, gli studenti e le loro famiglie: e non si conquista la fiducia degli utenti se non si prevede per loro la possibilità di intervenire a suggerire dei cambiamenti nella fase di attuazione, possibilità che la scuola italiana non ha mai previsto, e che resta una delle incognite nel piano di riforme previsto. La *gestione della transizione* è sempre stata il punto debole delle riforme della scuola italiana: possiamo solo auspicare che questa volta i processi di valutazione e trasformazione siano previsti e messi in grado di funzionare.