

## La politica scolastica del ministro Gelmini (anni 2009-2010)

*Dario Missaglia*

Il secondo anno del dicastero Gelmini naviga verso la boa della fine del 2010. Un periodo che – bisogna riconoscerlo – nessuno avrebbe saputo prevedere, né a destra né a sinistra. Ora, nel pieno del suo mandato, la Gelmini parla di riforma epocale. Si riferisce al riordino del ciclo secondario che, dopo non poche traversie di ordine giuridico, è stato infine sancito dai decreti del presidente della Repubblica del giugno scorso. In verità, il dibattito intorno al riordino non ha mai incontrato toni davvero entusiastici, neppure sul fronte del centrodestra.

Confindustria elogia e preme per i nuovi istituti tecnici, ma non riesce per ora a fare da traino a un processo che, al di là dei limiti di merito, risulta quantomeno azzoppato da due handicap strutturali: il taglio imponente delle risorse e una sofferenza molto alta di tutto il personale della scuola. E poiché nessuna riforma può in realtà decollare senza una qualche adesione degli insegnanti, è difficile ipotizzare che il riordino del ciclo secondario possa determinare, almeno nel breve periodo, processi reali di qualche sostanziale discontinuità con il passato. Resta tuttavia il fatto, innegabile, che dopo quasi cinquant'anni di dibattiti e disegni di legge mai giunti in porto, il processo legislativo sul ciclo secondario è arrivato al suo termine. E questo è il primo dato non previsto e prevedibile del suo dicastero.

Ma soprattutto la Gelmini passerà davvero alla storia per aver realizzato il taglio più imponente di risorse, umane e finanziarie, che la scuola pubblica abbia mai conosciuto. Il dato, inciso nelle leggi finanziarie, fotografato dalle indagini Ocse e denunciato senza tregua da tutte le organizzazioni sindacali, è lampante: otto miliardi di euro di tagli nel triennio 2009-2011. Migliaia di posti del personale docente e Ata sono stati cancellati producendo, in questo caso davvero senza esagerazioni, un risultato davvero epocale. È vero che questa operazione ha incrociato, uscendone rafforzata, la

\* Dario Missaglia è responsabile «education» della Fondazione Giuseppe Di Vittorio.

più grave crisi economica del secondo Novecento. Ma anche osservando gli altri settori pubblici e privati, tutti comunque colpiti da manovre restrittive, è difficile capire le ragioni di fondo che hanno determinato questo intervento senza precedenti.

Certo, non vi sono dubbi, il sistema scolastico era andato accumulando contraddizioni, opacità, dispersione di risorse, nel corso degli anni novanta. Lo aveva colto molto bene l'ultimo governo di centrosinistra, che nel suo «libro bianco» sulla scuola aveva messo nel conto un piano pluriennale di interventi tesi a incidere fortemente sulla situazione data. Non a caso quel documento, in verità mai divenuto azione di governo anche per il rapido consumarsi della crisi che porterà alle elezioni e al successo del centrodestra, trovò un'accoglienza fortemente critica negli ambienti sindacali. Nessuno allora avrebbe potuto prevedere che ben altro e con altri tempi si sarebbe abbattuto sulla scuola.

Resta una differenza strategica di fondo tra le due linee che si sono appena incrociate. Il centrosinistra avrebbe scommesso un processo di riordino del sistema attraverso un piano pluriennale centrato sulle responsabilità dei soggetti locali, individuando nelle politiche territoriali la lente per un'analisi della distribuzione anomala del personale, con l'obiettivo di sanare storture e sprechi. Il ministro Gelmini ha invece operato con tagli lineari e centralizzati, colpendo senza distinzione di casi e situazioni l'intero territorio della scuola pubblica, lasciando gli enti locali a gestire situazioni decisamente pesanti. Taluni imputano questa gigantesca operazione alla totale subalternità della Gelmini al ministro Tremonti, in questa versione il vero attore della manovra. Certamente questo dato appare lampante ma forse non sufficiente a spiegare per intero la politica scolastica di un ministro dalla non semplice collocazione politica all'interno della compagine del centrodestra.

Qui sarebbe davvero necessario un supplemento di indagine per capire meglio il pensiero e la personalità di questo ministro che cresce politicamente in quel mondo cattolico di Brescia che non si è mai identificato né con la linea ciellina di Formigoni né con la deriva leghista. E di questa autonomia la Gelmini, con tutte le cautele, ha fornito finora più di un riscontro. C'è dunque un'analisi politica ancora tutta da fare per comprendere meglio il profilo di questo ministro che non solo lascia un segno indelebile nelle politiche per l'istruzione, ma che ha anche in qualche modo condizionato una serie di processi di natura culturale e professionale che sarebbe sbagliato tra-

scurare. L'analisi che segue cerca di individuare alcuni di questi terreni sui quali il segno del ministro, certo non esclusivo, ha comunque influito, e non di poco.

## **1. La crisi dell'autonomia scolastica**

C'è oramai un evidente scarto tra i richiami retorici all'autonomia, di cui abbonda un qualsiasi documento sulla scuola, e l'evidente incertezza politica che caratterizza le azioni del ministero, del governo e del Parlamento sulla stessa materia. Eppure, se come appunto si afferma, l'autonomia è la «madre di tutte le riforme», una riflessione su questi anni di autonomia (legge 59/97) dovrebbe costituire un interesse diffuso. Trovo preoccupante che di ciò non solo non si vedano i segni, ma neppure l'esigenza urgente. Eppure, a distanza di oltre dieci anni sarebbe importante riflettere sulle questioni irrisolte, le criticità, le potenzialità ancora inesplorate, soprattutto i mutamenti profondi che hanno radicalmente cambiato la cornice di riferimento.

### ***1.1. I pilastri della legge 59/97***

La legge 59/97 poggiava su alcuni pilastri molto definiti: la riforma della pubblica amministrazione e delle autonomie locali, il federalismo solidale, il passaggio dallo stato assistenziale al welfare community, la promozione dell'autonomia scolastica. Il bilancio di quanto avvenuto su questi versanti, nel loro insieme, non è entusiasmante ed è aggravato da cinque anni di governo di centrodestra che hanno duramente indebolito l'autonomia.

Anni duri, penetrati a fondo nella società civile e non risolti automaticamente dal cambio di governo:

- Conferenza delle Regioni e delle autonomie locali: quale contributo hanno offerto sul terreno dell'autonomia? E le singole Regioni? Chi ha impedito che si potessero attivare progetti mirati a valorizzare la dimensione territoriale dell'autonomia? Perché, persino sulla riforma degli organi collegiali territoriali, non è partita neppure una riflessione, qualche embrione di proposta? Quale vuoto o debolezza di cultura politica di tanti amministratori si cela dietro un bilancio così critico?

- del resto, anche il veloce declino della suggestione del federalismo solidale è forse la manifestazione di una riflessione che scontava debolezze originarie;

- quanto allo stato sociale, se non ci sono dubbi sulla sua progressiva estensione, frutto anche delle lotte sociali del movimento sindacale, i segni di una riforma dello stato sociale nelle sue degenerazioni esistenzialiste sono ancora deboli e contraddittori, segnati dallo scontro sociale negli anni del centrodestra.

In questo quadro, il ministero ha ripreso in pieno la sua funzione e «naturale» di ente sovraordinato, al centro come in periferia. La gestione morattiana, prima ancora della Gelmini, ha persino segnato una deriva autoritaria di questo processo. Non mi pare che il governo di centrosinistra ne abbia tenuto conto. C'era molta attesa di scorgere un segno di discontinuità; di vedere, a partire dalle nuove nomine dei direttori regionali, un taglio con una politica che senza pudore aveva scelto il criterio della fedeltà e non quello della competenza. Un limite grave che pesa non poco sul possibile processo di rilancio dell'autonomia. Grave che questa esigenza sia stata disattesa in larga parte.

Certo è che ministero e uffici scolastici regionali si sono sottratti non solo a ogni forma di controllo, come una rigorosa attuazione dell'autonomia avrebbe richiesto, ma hanno rilanciato indenni il loro «ruolo guida». Oltre agli effetti politici, questo processo ha indotto una nuova abnorme crescita della burocrazia che ha invaso gli uffici dei dirigenti scolastici. Paradosso di un'autonomia che nella semplificazione amministrativa avrebbe dovuto trovare uno dei suoi riscontri più significativi.

Eppure, malgrado tutto ciò, l'autonomia ha mosso i suoi primi passi. In questi anni ho incrociato fiducia, speranze, disponibilità, malgrado pochissimi strumenti a disposizione e un immenso bisogno di un salto culturale e professionale che è ancora a venire.

Scuole ricacciate indietro per cinque anni, con effetti regressivi, cumuli di macerie che sono ancora lì. E non basta il cacciavite per rimuoverli. Dico questo senza fraintendimenti. Considero positivo e importante tutto il lavoro, fine e mirato, attraverso il quale il nuovo ministro ha provveduto a sterilizzare l'ingombro giuridico dei provvedimenti della Moratti. Ma non basta. La cesura con gli anni che vogliamo lasciarci alle spalle è di natura politica, e qui il cacciavite non serve. Abbiamo bisogno di un grande progetto pubblico di cambiamento della scuola italiana; un progetto esito di una discussione aperta, partecipata, anche aspra quando necessario, ma diffusa sul territorio nazionale.

La questione dell'autonomia non può essere confinata nel recinto della scuola: ha bisogno di essere «curata», sostenuta, contaminata con la crescita

del sistema delle autonomie. Perché allora tanto silenzio nella politica? Perché non si annuncia neppure la mission di una Agenzia nazionale per il rilancio e lo sviluppo dell'autonomia? Senza questo rilancio pubblico di una politica per l'autonomia, l'autonomia muore. Torna visibilmente il fascino dell'autoreferenzialità, paradossalmente aggravata dallo statuto di autonomia. Non a caso gli organi collegiali che meglio hanno resistito nel tempo sono i Consigli di classe e il Collegio docenti.

È tempo di arrivare a una conclusione accettabile di una riforma mai vista, di un balbettio che si trascina stancamente di legislatura in legislatura, evidenziando un dato che appare visibile dal confronto dei diversi testi succedutisi negli anni: non si capisce quale sia il cambiamento atteso e pertanto si gira a vuoto o, se volete, si gira in tondo.

Io penso che sulla base dei processi di questi anni sia possibile individuare il cambiamento atteso. Schematicamente credo si possa dire che la struttura degli attuali organi interni si può nel complesso consolidare. Essi rappresentano quei livelli essenziali di partecipazione democratica che devono essere assicurati in tutte le scuole del paese. Non si può tornare indietro rispetto ai livelli già conseguiti; il punto è capire in quale direzione e come vanno ampliati nell'ottica di sviluppo dell'autonomia.

Intanto si può affermare che sono possibili utili aggiustamenti:

- l'affermazione della natura squisitamente tecnica del Consiglio di classe, luogo non solo della valutazione periodica degli studenti ma soprattutto del coordinamento tecnico-didattico del gruppo docente;
- l'abolizione della Giunta esecutiva che, dopo le nuove prerogative del dirigente scolastico, del direttore servizi generali e amministrativi e il nuovo regolamento di contabilità, appare un inutile appesantimento burocratico. È la progressiva diffusione delle pratiche di rendicontazione sociale, e non l'artificiosa dilatazione della Giunta, che deve alimentare una maggiore responsabilità verso i soggetti esterni della scuola autonoma.

Con queste modifiche gli attuali organi collegiali interni rappresentano la struttura di base della partecipazione democratica; sono i vincoli irrinunciabili oltre i quali la scuola autonoma può crescere. Ogni organizzazione sviluppa nel tempo il modello organizzativo necessario per rispondere ai compiti e alle funzioni che si è concretamente data. Non lo si può imporre da Roma, perché quel modello deve nascere nel concreto delle relazioni che ha saputo o meno sviluppare. Se una scuola si disloca davvero sul terreno della lettura dei bisogni e delle domande del territorio, scoprirà l'esigenza di avere

luoghi e forme di coordinamento con i soggetti che incrocerà. Scoprirà anche l'esigenza di arricchire la propria organizzazione interna. Farà «esperienza» di modelli organizzativi che potranno sempre evolvere nelle forme che gli stessi protagonisti riterranno efficaci.

Se resterà scuola autoreferenziale, non avvertirà alcun bisogno di crescere e dovrà fare i conti comunque con gli organi collegiali dati come livelli essenziali; se crescerà nell'autonomia, dilaterà in mille forme i propri luoghi di rappresentanza e di organizzazione, verificandone sul campo l'efficacia e l'evoluzione, registrandola nel suo piano dell'offerta formativa.

Questa proposta è inseparabile da due precisazioni:

- la dimensione partecipativa, in primo luogo dei genitori e degli studenti, deve vivere come una condizione fondamentale della scuola pubblica. La scuola di tutti non esiste senza una forte dimensione partecipativa, le cui forme, al di là dei livelli essenziali, devono essere scelta responsabile della scuola autonoma, esito di una discussione di tutte le sue componenti. La partecipazione possibile è quella voluta e ricercata dai suoi protagonisti. Se il coinvolgimento di genitori e studenti (che certamente «complica» la gestione della scuola) è vissuto come un peso, un fastidio, non c'è norma di legge che impedirà la progressiva dissoluzione di ogni istanza partecipativa. Se la partecipazione sarà vissuta come ricchezza, come complessità positiva, allora si individueranno tutte le forme utili in questa direzione (le assemblee di classe e di istituto, i seminari di approfondimento, i questionari e la loro pubblicizzazione-discussione, il sito web della scuola, l'associazionismo studentesco ecc);

- è singolare che nel dibattito in corso sulla democrazia scolastica venga eluso un nodo che ha rappresentato un salto non ancora compiutamente valorizzato: la partecipazione dei lavoratori della scuola alla realizzazione della scuola autonoma, attraverso lo strumento delle relazioni negoziali disponibili nel mondo della scuola e della contrattazione d'istituto. Forse questa sottovalutazione è figlia di una cultura gentiliana che è dura a morire nella scuola; vive nei comportamenti professionali e vive ancor di più nella dimensione partecipativa di cui non si coglie evidentemente l'intrinseca contraddizione: perché se le decisioni sono separate dalle modalità e dalle forme con cui devono concretizzarsi, ci si condanna a una partecipazione magari generosa ma inefficace. L'introduzione della pratica negoziale nella scuola, la costituzione democratica delle Rsu, rappresentano un salto di straordinaria importanza a patto che la contrattazione abbia al suo centro la modifica dell'orga-

nizzazione del lavoro. Del resto, questo è il ruolo che il movimento sindacale in Italia ha perseguito pur tra incertezze e contraddizioni: non solo stabilire quali prestazioni retribuire, ma come modificare l'organizzazione del lavoro in vista di risultati apprezzabili socialmente, ma anche capaci di gratificare chi lavora.

Affinché questo strumento fondamentale possa liberare le sue potenzialità è necessario un forte investimento politico e culturale del nostro sindacato e del movimento sindacale unitario nel suo insieme. Una scuola non potrà crescere nel suo modello organizzativo se non ha a disposizione gli strumenti per realizzare questo scopo. Non parlo solo di risorse, che evidentemente servono. Ma di istituti contrattuali ai quali legare le risorse. Ma pensiamo davvero che un'organizzazione complessa possa vivere nel recinto delle attuali 80 ore per le attività di non insegnamento? Pensiamo davvero che possa svilupparsi una dimensione autonoma del lavoro docente e non solo, se non esiste una quota di salario (non di risibile accessorio) legato alla produttività nel posto di lavoro e alle caratteristiche di minore o maggiore complessità del posto di lavoro?

E chi animerà quella dimensione partecipativa oltre i confini delle prestazioni essenziali che ho appena richiamato, se la scuola autonoma non avrà a disposizione budget di tempo, di lavoro e di risorse finanziarie? Una scuola autonoma senza possibilità reali di rendere flessibile la propria organizzazione, e quindi le prestazioni dei suoi lavoratori, è una scuola destinata a ripiegare nelle obbligate routine che abbiamo conosciuto in questi anni.

L'esperienza del centrosinistra si conclude senza la capacità di dare alcune risposte a queste problematiche, aprendo di fatto la strada alla politica della Gelmini; politica centralista, perennemente alla ricerca del conflitto ideologico con la sinistra «conservatrice», fortemente intenzionata a sostenere l'opera del ministro Brunetta nella «rilegificazione» delle politiche di settore.

## **2. La scuola dell'autonomia nella società dell'incertezza**

L'approfondimento di alcune tematiche fondamentali come quelle accennate, non può esimersi da una riflessione più di sfondo. Nel giro di dieci anni la nostra società ha subito profondi processi di trasformazione. Il processo di individualizzazione che osserviamo sotto i nostri occhi è l'esito di un mutamento profondo delle condizioni di vita (basti pensare al rapporto inedito tra

tempo di lavoro e tempo di vita dei nostri giorni). I tradizionali legami di appartenenza si sono allentati e questo rende molto più complessa la lettura dei processi in corso. Sembra di osservare tante storie individuali; forse questa individualizzazione ha potenzialità positive (la ricerca di nuovi legami, di relazioni, di senso), ma ha mostrato una forte subalternità alle tendenze del mercato. Individualizzazione e conformismo riescono a coesistere presentandosi come un panorama frammentato. La crisi dei legami tradizionali accentua l'incertezza, le paure, logora la fiducia nelle istituzioni e nella politica. La precarietà è percepita come paura diffusa. Forse la politica, con grande ritardo, inizia a comprendere la gravità di questa lacerazione, avvertendo il bisogno di un profondo rinnovamento. A tutto campo. Troppo presto per poter dire se la risposta sarà all'altezza delle domande espresse e implicite.

### *2.1. La questione del precariato*

«Anno che inizia, protesta che trovi», annuncia il ministro Gelmini, quasi a esorcizzare l'inizio di un anno scolastico che pochi scorderanno. Non lo scorderanno certo gli studenti delle classi dei licei che si ritroveranno in 30 e oltre per classe, a seguito di una norma bizzarra che non tiene conto delle loro scelte di indirizzo; gli studenti delle classi intermedie di tecnici e professionali, che si ritroveranno con meno materie e ore senza che lo abbiano chiesto; i genitori dei bambini delle scuole elementari, che dopo tanta retorica sul maestro unico si ritroveranno (senza offesa, s'intende) con le maestre «a ore», rubacchiate da un orario sempre più frammentato. E di certo non dimenticheranno questo anno le migliaia di precari che hanno ben compreso la drammaticità di uno scenario chiuso e con poche, pochissime prospettive.

Le proteste dunque non sono un rito di stagione, e certo il ministro deve avere avuto le sue sofferenze quando l'Ocse ha impietosamente collocato l'Italia al penultimo posto della classifica relativa alla spesa per investimenti nella scuola in rapporto al Pil (4,5 per cento contro una media del 5,7). Qualche notorio «esperto» ha cercato di argomentare come dietro questa apparenza si celino verità nascoste (docenti che lavorano meno ore ecc.), ma la verità non si cancella: il ministro Gelmini in due anni ha prodotto il taglio lineare di spesa più imponente della storia della scuola italiana. Se il ministro andava in cerca di un risultato epocale, eccolo, senza alcun dubbio e senza concorrenza di altri pretendenti. Come ciò sia stato possibile, come questa «terapia» sia stata somministrata senza irresistibili e condivise reazioni «di

massa», è argomento politico che giriamo volentieri ai diversi attori. Se hanno parole e pensieri le dicano e in fretta, perché sino a oggi non abbiamo avuto il piacere di letture impegnative.

Di epocale, invece, salvo la riduzione della spesa, non c'è altro, neppure dove i nuovi regolamenti sulle superiori introducono qualche modifica di buon senso nella frammentata (ex) galassia del sistema. Il riordino, e ancor più una riforma, non è fatto dalle carte ma è un processo, e che il nuovo anno sia iniziato senza neppure un segno di risorse alle scuole e ai docenti per praticare ciò che di nuovo è stato normato, ci conferma che il cuore del riordino sta tutto nella contrazione della spesa e non nella possibile qualità di nuovi percorsi di istruzione.

In cerca di una via di uscita, qualche esperto consigliere ha suggerito al ministro la ricetta magica: entro sette-otto anni, gli oltre 200 mila precari della scuola saranno «riassorbiti». C'è del vero in questo annuncio, ma non perché esso sia l'esito di scelte lungimiranti ma per l'avverarsi di una facile previsione malthusiana. Nel corso della metà degli anni settanta, e fin verso i primi anni ottanta, la scuola italiana è stata caratterizzata da una massiccia dose di immissioni in ruolo, e poiché siamo quasi al quarantennio di quell'evento, è scontato prevedere un esodo di massa del personale della scuola (sempre che resti fermo il requisito dei 40 anni di anzianità). Alcuni studi delineano addirittura uno scenario di penuria di docenti, in particolare nelle materie scientifiche. Incredibile: nel volgere di pochi anni passeremo dalle graduatorie dei precari alla ricerca di docenti stranieri. Ma se questo è davvero lo scenario prossimo venturo, il ministro avrebbe di che pensare. Come preparare la scuola a questo evento che muterà il cuore del sistema (cioè l'età media dei docenti)? Come preparare, dal punto di vista pedagogico e didattico, i nuovi docenti? Come programmare per tempo il ricambio di intere generazioni di docenti?

Non c'è in vista un graduale riassorbimento di una parte ma un radicale mutamento del corpo centrale degli insegnanti, e questa è questione strategica che non dovrebbe trovare un vuoto. Dentro questo processo si giocherà anche la soluzione del precariato, avendo chiaro che se per i più giovani (addirittura per coloro che si accingono a completare ora l'università) le prospettive si fanno rosee, c'è una fetta di precariato, quella oltre i 30 anni, che rischia di rimanere fuori. È per loro che bisognerebbe lavorare per trovare soluzioni utili e ammortizzatori efficaci. Senza una politica lungimirante, non c'è soluzione malthusiana che tenga.

## 2.2. *La questione della valutazione nella scuola*

Il tempo presente ha provveduto anche a cancellare le certezze illusorie o le facili consolazioni. Se il quadro non fosse così cupo, potremmo persino rallegrarcene. Comunque è così. Oggi noi sappiamo con certezza che la scuola non è al centro degli interessi della politica, neppure a sinistra. Perché? Per una regressione culturale complessiva che investe il paese? Certamente sì; se si svaluta sistematicamente, come è accaduto in questi anni, ogni manifestazione della cultura, anche la scuola è trascinata sul fondo. Per un deficit culturale che affonda le radici nella storia della sinistra? Anche.

In fondo è solo con la scuola di massa, a partire dagli anni settanta, che la sinistra si misura con il problema. Fino ad allora lo scenario era chiaro: da una parte l'educazione popolare (scuola elementare), in cui era largamente egemone e data per scontata la supremazia cattolica (Sinascel e Aimec); dall'altra la fabbrica, un'altra scuola, i cui soggetti erano il sindacato e il partito. Non a caso è la formazione professionale a costituire il primo vero interesse, anche politico-culturale, della sinistra.

Ma ciò che spiega oggi questa debolezza sta in ragioni molto concrete, materiali: la scuola non è fattore di mobilità sociale e non riesce a contrastare le disuguaglianze. Questa marginalità sociale della scuola spiega (ma non giustifica) la sua marginalità politica. Anzi, è proprio in nome di un interesse generale da realizzare, una scuola che realmente promuove e rimuove le disuguaglianze, che la scuola deve essere assunta come priorità. Sapendo che ciò comporta una politica esigente con la scuola: non basta rivendicare risorse, ma esigere risultati, trasparenza, valutabilità.

Dobbiamo fare i conti fino in fondo con i residui di una cultura gentiliana in nome della quale ci accontentiamo spesso di messaggi etici molto radicali e capaci nello stesso tempo di convivere, senza sensi di colpa, con le pratiche più tradizionali e conservatrici.

Prima di un affondo sul ruolo del dirigente scolastico in questo difficile contesto, vorrei sottolineare due emergenze che vanno subito recuperate:

- riprendiamoci presto, come scuola dell'autonomia, la nostra sovranità sulla cultura della valutazione. I provvedimenti del ministro in materia sono incommentabili e irricevibili; vedrete le contraddizioni che esploderanno. Ma noi oggi dobbiamo soprattutto evitare che la valutazione sia identificata con il voto decimale, recuperando quella cultura della valutazione che mette al centro il controllo dell'organizzazione del lavoro e della didattica. Il populismo dilagante offre sponda alla retorica sul voto e sul cinque in condotta,

ma è destinato a creare conflitto e tensioni con i genitori. Riprendiamo in mano l'art. 4 del Dpr 275/99 per produrre una cultura della valutazione funzionale alla scuola dell'autonomia;

- in questo periodo si discutono e decidono gli organici del personale; il taglio impressionante dei posti, fino a ieri annunciato, diventa realtà con il suo carico di drammaticità e di mutamento del volto del paesaggio della scuola. Reagiamo costruendo occasioni di incontro, pressione, con i sindaci, le associazioni, il territorio, per contrastare per quanto possibile questa operazione puramente finanziaria.

L'autonomia è stata una conquista lenta, difficile e coraggiosa, sia per la Cgil sia per la sinistra. Ma il nostro sindacato è stato senza ombra di dubbio la punta avanzata del rinnovamento. Eravamo allora convinti che l'autonomia nascesse, come proposta politica, da un'analisi profonda dei processi di trasformazione della società, in primo luogo del mondo del lavoro, alle prese con un passaggio inedito dal modello fordista verso nuove forme di organizzazione del lavoro. La mente che lucidamente aveva colto questi processi, che aveva compreso l'esigenza di una nuova stagione dei diritti, del ruolo crescente della persona nel lavoro e di conseguenza nella contrattazione, è stato Bruno Trentin.

La forza dell'autonomia scolastica come leva per ripensare il lavoro nella scuola, la dimensione professionale dei suoi lavoratori, l'organizzazione del lavoro e i suoi esiti, trae origine da quella elaborazione. La resistenza fu fortissima e giocata su tanti tavoli, ma ancora una volta il tempo e la storia sono stati giudici implacabili di tante critiche improvvisate e deboli ideologie: una su tutte, la paventata privatizzazione della scuola. In realtà, come abbiamo detto, il problema della scuola non è quello di interessare (nel senso anche letterale) a qualcuno o a troppi, ma di non interessare quasi a nessuno.

Anche oggi, a fronte dei nodi irrisolti del Titolo V, delle linee indicate dalla sentenza della Corte costituzionale, tante titubanze delle Regioni, persino a fare qualche sperimentazione, esprimono timori e perplessità di fronte a nuove responsabilità che potrebbero essere praticate.

Ecco perché oggi il dirigente scolastico percepisce con acutezza di dover lavorare in un contesto in cui l'autonomia si è fatta più fragile: aggredita nelle sue risorse finanziarie, umane, nei suoi fondamenti culturali, nell'estenuante lentezza di conquiste sindacali che non arrivano anche per effetto di una politica del governo che vuole cancellare il ruolo del sindacato e la contrattazione come regolatore delle relazioni nel lavoro (nuove figure professio-

nali, una contrattazione integrativa vera, nuovi spazi di tempo e di risorse per la flessibilità da praticare, nuovi spazi di gestione sociale).

C'è il rischio e la tentazione del ritiro, del riflusso e della consegna forse tranquillizzante ai neo centralismi che avanzano. Ma, come sempre, dentro le contraddizioni del presente, ci anche gli spazi che aprono nuove frontiere. Una su tutte. Questa crisi generale, che non è solo finanziaria ed economica, è entrata negli interstizi della società, nella vita e persino nella dimensione emotiva delle persone. È entrata anche in quei «legami deboli» che caratterizzano l'organizzazione della scuola. Tutti i valori che presidiano le relazioni, dal lavoro alla famiglia, si sono fatti deboli, provvisori, precari. Si è smarrita ogni dimensione a lungo termine, tutto si misura sull'immediato, sul breve termine.

Sempre più la società ci mostra, nella cronaca quotidiana, lo smarrimento delle persone e la regressione delle relazioni sociali. La scuola vive ciò come crisi dei modelli educativi, della scomparsa di una generazione adulta di fronte ai giovani che crescono. Quei valori deboli sono inservibili per affrontare questa crisi e non saranno certo i richiami all'ordine (il cinque in condotta) a produrre risultati. Nelle relazioni educative (ma anche per una società che voglia guardare al domani) serve fiducia, trasparenza, affidabilità, progetti di lungo termine. Servono cioè valori forti. Solo il presidente Obama sembra aver compreso in questo senso la natura di questa crisi globale. Per questo usa e tenta di radicare valori forti.

La scuola dell'autonomia può vivere in questa fase di crisi se accetta la scommessa dei valori forti, senza i quali non c'è governo delle relazioni educative e non c'è forza dei suoi legami deboli. Ricordiamoci tutti che l'art. 1, comma 2 del Dpr 275/99, recita: «L'autonomia delle istituzioni scolastiche è (...) e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione». Noi sappiamo per lunga esperienza che educazione, formazione e istruzione stanno insieme nei processi educativi al di là del grado e degli indirizzi di studio. Sappiamo anche che è il contesto dato, il momento storico in cui siamo immersi, a segnare una priorità, una sottolineatura.

Penso per le ragioni esposte che dobbiamo riprendere quel termine «educazione» come segno di valori forti di cui la scuola ha bisogno per realizzare il suo mandato educativo e sociale. In questo potrà contaminare la società circostante; far crescere pensieri e progetti di cui c'è bisogno per risollevarsi dal degrado che ci circonda.

Se penso al dramma del precariato, alla pesantezza nelle scuole causa i tagli alle risorse finanziarie e agli organici, certamente a prima vista la valutazione potrebbe apparire un tema secondario. Evidentemente qui si gioca qualcosa di profondo che obbliga anche noi a fare i conti con qualche mutamento di cultura professionale di cui ci sfugge la dimensione, con qualche rimozione di troppo, con qualche pigrizia intellettuale, quindi con qualche compito in più per il sindacato.

Si potrebbe anche approfondire l'analisi sul versante della valutazione vista nel tempo lungo, per scoprire quanto le politiche dell'istruzione incidano sui livelli culturali e di cittadinanza delle persone. Scoprire l'effetto, ad esempio, davvero enorme della riforma della scuola media del 1962 che dispiegherà i suoi risultati nei decenni a venire, così come bisognerà vedere tra qualche anno l'effetto dell'innalzamento dell'obbligo a 16 anni malgrado le note contraddizioni di questa scelta.

Al di là dei diversi approcci, un dato è certo. Il cuore del problema non è il voto, ma la cultura della valutazione che praticiamo. In altri termini, chiarito subito che il cuore della valutazione non è la valutazione degli studenti, noi possiamo utilizzare i voti, i giudizi, le formule sintetiche e quant'altro, ma ciò che conta è la cultura della valutazione che sta a monte di quelle scelte. In questo senso c'è un'evidente pericolosità in questa enfattizzazione ministeriale del ritorno al voto: il rischio che esso, con la sua supposta semplicità e precisione, trascini con sé una brutale semplificazione della cultura della valutazione di cui la scuola autonoma ha più bisogno di ieri.

Questo ritorno al voto certo ha solide radici ideologiche (contro la scuola del Sessantotto, della promozione facile, dei docenti di sinistra), ma come sempre l'ideologia non sarebbe di per sé vincente se non trovasse basi più materiali disponibili. Se infatti i «giudizi» utilizzati in questi anni troppo spesso sono diventati stereotipi slegati da ogni idea di verifica della programmazione, e persino talvolta venati di psicologismo o paternalismo, si può comprendere allora come il consenso verso il voto decimale non sia poi così incomprensibile.

Chi ha iniziato a insegnare nei primi anni settanta, ha fatto i conti con le letture dei testi di Freinet e Bruno Ciari, ancor prima e forse più di don Milani. Freinet, nei suoi scritti dal 1962-66, parla sempre di «controllo sul lavoro» e mai di giudizio sulla persona. Controllo rispetto a un «piano di lavoro», ovvero a ciò che oggi chiameremmo programmazione didattica.

Sono quattro le regole che Freinet poneva alla base del suo concetto di controllo sul lavoro:

- è assolutamente necessario che ciascun alunno sappia cosa deve fare (il piano settimanale di lavoro andava affisso alle pareti dell'aula);
- strumenti e materiali di lavoro devono essere perfettamente pronti: il caos, il disordine, l'improvvisazione, non si conciliano con la programmazione del lavoro;
- l'alunno non deve mai trovarsi senza niente da fare (e quindi diversificazione del lavoro, lavori di gruppo, lavori individuali, schedari autocorrettivi ecc.);
- il maestro non deve mai mettere troppa carne al fuoco (l'apprendimento ha bisogno di un tempo di consolidamento).

L'idea di controllo del lavoro è, come evidente, relativa alla classe, nel pensiero di Freinet; ma ciò che conta è il significato profondo: l'organizzazione della scuola e della didattica è la variabile che abbiamo in mano per realizzare una scuola in cui tutti i bambini possano apprendere.

Bruno Ciari raccoglierà questa eredità allargandone gli orizzonti, parlando di «comunità scolastica» che si apre alla politica, al territorio, alle associazioni. Bruno Ciari si misurerà personalmente con la politica, con le incertezze e le ambiguità della politica, convinto che scuola e politica fossero le vere risorse per la democrazia di un paese. Dalla sua militanza, dalla spinta che venne da «riforma della scuola», dalle esperienze «Cemea», nascerà quel movimento per le scuole a tempo pieno destinato a mutare profondamente la scuola elementare. Quel «movimento di cooperazione educativa», grazie al lavoro sul campo, riuscì a trasformare una conquista giuridico-sindacale in grande operazione culturale e professionale, aggredendo come mai accadrà negli anni successivi l'organizzazione del lavoro nella scuola e il lavoro di chi insegna. Altro che scuola facile, sei politico o sciocchezze di questo genere.

Quel grande movimento riuscì a preparare le condizioni per la legge 517/77 che di fatto aprirà le porte alla scuola dell'autonomia con un anticipo che neppure da noi fu colto, e che travolgerà la vecchia cultura elitaria della valutazione come valutazione del profitto (viene abolita la pagella e fa il suo ingresso la scheda di valutazione e la programmazione didattica).

È stato in buona parte un limite della sinistra non aver scommesso con più convinzione su quelle esperienze e su quella cultura. Ben presto la sinistra si sarebbe dislocata molto più convintamente su don Milani. Penso che ciò dovrebbe farci riflettere a fondo, senza sconti. Non voglio discute-

re la vena profetica o il messaggio etico dirompente dell'esperienza di Barbiana, e il ruolo che quel messaggio ha avuto per la pedagogia progressista. Ma nella netta prevalenza del messaggio di don Milani, e l'ombra che ben presto cala su Bruno Ciari e sul suo movimento, c'è forse qualcosa di più e di «scomodo». In fondo l'eredità di don Milani è ben compatibile con quel gentilismo di sinistra che resta ancor oggi un tratto molto visibile di certa cultura scolastica. Essa consente di purificare la coscienza senza mettere in discussione la pratica di ciò che avviene nella scuola. Non importa che Barbiana sia una scuola molto atipica e sostanzialmente irripetibile come caratteristiche, non importa che quella esperienza sia inseparabile da una leadership individuale molto forte, non importa che quella fosse una scuola rigorosamente (e orgogliosamente rivendicata) privata. Tutto ciò non importa; decisamente più attraente di un Bruno Ciari che si fa maestro, che si misura nella politica locale, coinvolge università e intellettuali, parla di organizzazione della scuola, dei materiali di lavoro, di orari e modelli organizzativi. Che avvia le scuole a tempo pieno a Bologna con il sogno di farne la «nuova scuola elementare».

Quella cultura demoliva un luogo comune che non è affatto scomparso: l'idea che la scuola di massa sia di per sé destinata a risultati modesti; che i risultati altro non siano che la proiezione/registrazione delle attitudini individuali di ciascuno. Questo «naturalismo» pedagogico è ricorrente nella storia, fino alla «personalizzazione» della Moratti o ai «meriti» della Gelmini.

Il giudizio di valutazione, in questo contesto culturale, investe quasi esclusivamente gli allievi (art. 1, comma 3 dello schema di regolamento sulla valutazione): si dà per scontata l'adeguatezza delle procedure didattiche, delle tecniche adottate, della scansione di tempi e modalità di insegnamento, e il raggiungimento degli obiettivi dipende esclusivamente da chi apprende. Ed era esattamente questa la cultura della valutazione nella scuola di élite. Il voto, con tutti i suoi rituali, non solo esprimeva il possesso dei contenuti appresi ma il riconoscimento allo studente che il percorso virtuoso (fatto anche di adattamento a valori e comportamenti codificati), attraverso il quale doveva passare per entrare nella classe dirigente, stava procedendo nel verso giusto.

Il valore del pensiero e l'opera di Freinet e Bruno Ciari sta proprio in questo: rovesciare la cultura tradizionale della valutazione, definendo un modello che distingue tra la verifica che si effettua nel corso di un processo di ap-

prendimento per orientarne lo sviluppo successivo (valutazione formativa) e quella che ha lo scopo di accertare che determinati traguardi propri di una determinata procedura didattica siano stati raggiunti (valutazione sommativa). In questo quadro la valutazione non ricade in primo luogo sull'alunno, ma sulla idoneità/efficacia dell'intervento didattico e dei mezzi impiegati per raggiungere gli obiettivi. La valutazione, in sostanza, diventa il processo attraverso il quale «controlliamo il lavoro» e i suoi esiti.

Da questo punto di vista è importante richiamare l'art. 4, comma 4 del Dpr 275/99, che recita «le istituzioni scolastiche (...) individuano inoltre le modalità e i criteri di valutazione degli alunni nel rispetto della normativa nazionale e i criteri per la valutazione periodica dei risultati conseguiti dalle istituzioni scolastiche nel rispetto degli obiettivi prefissati».

La Gelmini, insomma, può imporre la valutazione decimale ma non può impedire alla scuola autonoma di darsi tutti quegli strumenti (schede auto-prodotte, colloqui formativi ecc.) che la scuola ritiene di adottare per rendere visibile la sua cultura e pratica della valutazione. Se così sarà, la fine d'anno può essere un momento molto importante della vita della scuola, perché in quel momento il processo di valutazione si carica di significati particolari e può produrre effetti molto importanti, talvolta irreversibili, sui destini individuali.

La valutazione finale non è dunque solo adempimento burocratico, ed è grave che spesso non si tenga conto degli effetti che i giudizi o voti di fine anno determinano sui giovani rispetto al senso di giustizia e la sua pratica nella scuola, al livello di autostima e di accettazione di sé tra i compagni e il contesto sociale.

La scuola autonoma valuta, consapevole dell'utilità per lo studente e la sua famiglia, di conoscere i punti forti e quelli deboli dell'esperienza scolastica al fine di sollecitare un miglioramento dell'offerta formativa e dell'impegno dello studente. In quanto valutazione così impegnativa, essa deve derivare da dati rappresentativi, attendibili e verificati collegialmente, pena il rischio di determinare ingiustizie e disuguaglianze, di seminare demotivazione e disorientamento.

Sappiamo che l'assenza di standard nazionali di riferimento, l'assenza di un sistema nazionale di valutazione, costituiscono limiti relevantissimi all'azione valutativa della scuola. Ma tali limiti in nessun modo possono costituire il pretesto per una regressione culturale e pedagogica della scuola che minerebbe alla radice la sua funzione sociale.

### 3. Il nuovo quadro politico e le sfide del riformismo

È molto difficile oggi riflettere sui problemi della scuola a prescindere dal nuovo quadro politico che si è determinato nel paese. Se già Dewey scriveva negli anni cinquanta che «non è possibile insegnare senza sapere dove va la società», a maggior ragione oggi non è possibile prescindere dalla sconfitta pesantissima e impreveduta, almeno in questi termini, registrata nelle recenti elezioni dai partiti che avevano a suo tempo dato vita al centrosinistra. Così come pesantissimi, temo, saranno gli esiti dei cinque anni che ci attendono.

Non bisogna cadere nel rischio di autodistruzione, di farsi del male (di cui abbiamo un'ampia tradizione a sinistra), ma neppure fare ciò che da anni a questa parte è stato sistematicamente fatto: si gira pagina inneggiando al nuovo, in attesa della prossima verifica. Penso invece sia necessaria una riflessione chiara, profonda e partecipata sulle ragioni di una sconfitta che trova le sue origini non in Berlusconi, ma nei processi di cambiamento della nostra società che non abbiamo saputo leggere e interpretare. È una riflessione che dovrebbe fare tutta la sinistra e il centrosinistra, e non solo una parte, pur essendo evidenti gli esiti elettorali diversi. Ma la sconfitta è per tutta la sinistra e il centrosinistra, e troverei incredibile muri o divisioni su questo. Per altro, non è per nulla facile l'opposizione che ci attende.

Tutti hanno il dovere di tornare alla società per capire i caratteri controversi di un paese dove convivono in forme inedite:

- consumismo e povertà;
- eccellenze e favori;
- precarietà e assistenzialismo;
- dove si divarica profondamente la rappresentanza sindacale da quella politica;
- insicurezza e opportunità inedite di mobilità e comunicazione;
- globalizzazione e localismi.

La Cgil molto può fare in questa riflessione purchè coinvolga l'insieme dei lavoratori; e se questo avverrà nel quadro della discussione intorno al nuovo modello contrattuale, regole di rappresentanza e democrazia sindacale, all'attenzione in queste ore del gruppo dirigente, questo sarà un bene per il paese. Certo, non è facile fare previsioni, anche perché questa destra ha consolidato un'esperienza e una formazione sul campo; ha modificato alcune convinzioni di fondo (Tremonti sull'economia); è consapevole della durezza dello scenario e non intende andare allo scontro frontale.

Tutto ciò può far prevedere un approccio meno conflittuale del precedente: più cauto, forse persino più aperto. Ma sarebbe sbagliato ignorare che la destra ha una propria identità, un suo modo di rapportarsi alle istituzioni, alle rappresentanze sociali, destinato a manifestarsi. E allora, proprio da questo punto di vista, può risultare utile chiedersi, con tutta la provvisorietà di tesi da riscontrare, quali possono essere alcuni nodi di natura più generale che potremmo trovarci di fronte.

Nei provvedimenti dell'ex ministro Moratti (scomposizione del tempo pieno, ossessiva personalizzazione del curriculum, tutor, portfolio ecc.) era visibile un chiaro nodo ideologico: autonomia scolastica e nuovo ruolo delle famiglie. La prima, come è noto, è stata sistematicamente demolita, e spiace dover osservare che nei 18 mesi di centrosinistra nulla si sia mosso per invertire quel processo. Ma è sul secondo punto che vorrei insistere. L'ossessiva personalizzazione del curriculum, fondato sul presupposto di famiglie pronte a «contrattare» con la scuola il percorso migliore per il proprio figlio. Un'attrazione ideologica che si è mostrata per intero, ma forse proprio per questo ha impedito di rendere trasparente ciò che in realtà stava accadendo: la rinuncia di molti genitori a esercitare quella funzione educativa storicamente loro riconosciuta e a interagire, in un rapporto dialettico, con la scuola.

Abbiamo così vissuto sulla nostra pelle l'eclisse della stagione partecipativa sostituita dalla stagione della latitanza genitoriale, del conflitto individualistico, della separazione dei ruoli, di una crescita smisurata sulle aspettative di successo dei propri figli, a prescindere o contro la valutazione dei docenti. Una separazione che si è tradotta in una caduta preoccupante della responsabilità degli adulti di fronte alle nuove generazioni che ovviamente accusano il colpo e lo manifestano.

Era giusto spendere parole e atti severi contro le manifestazioni di «bullismo», ma sarebbe stato fondamentale capire e rendere esplicita la ragione di fondo: la crisi dei modelli educativi. E invece la polarizzazione sul bullismo ha impedito di cogliere la deriva della scuola: organo servente dei singoli genitori, luogo residuale deputato a rilasciare titoli, con un'evidente caduta del prestigio sociale dei docenti e della scuola. Il silenzio sulla crisi dei modelli educativi è stato coperto in nome di un implicito monopolio sui temi della famiglia che evidentemente non può essere messo in discussione, pena il rischio di una discussione laica del problema. Questo liberismo educativo ideologico, ha trovato infatti piena assonanza con un certo modello di fami-

glia di matrice cattolica che ha sempre considerato la scuola come un soggetto transitorio e a tempo determinato della funzione educativa, ritenuta di propria esclusiva competenza.

La scuola avrebbe dovuto reagire ponendo al centro la crisi dei modelli educativi, invece si è ritratta al riparo di un «professionismo» maldestro e retorico; come se accentuare la dimensione trasmissiva del sapere nell'era delle nuove tecnologie non avesse prodotto un ulteriore indebolimento della propria funzione.

È questo inquietante nesso tra liberismo educativo e familismo cattolico che dovrebbe preoccuparci. Se mettiamo insieme le radici ideologico-culturali espresse dal presidente della Camera con il rinnovato appello del Papa a esigere la libertà educativa, si comprenderà che non è per nulla facile lo scenario che ci attende. Questo scenario, infatti, ha effetti anche sul tempo della scuola.

Perché se il territorio, il «fuoriscuola», è tempo individuale separato dalla scuola, viene meno il ruolo sociale fondamentale della scuola pubblica come soggetto capace potenzialmente di produrre capitale sociale, cioè valori, comportamenti, stili di vita. Viene meno la ragione fondamentale del piano dell'offerta formativa, che suppone una centralità dell'offerta e non della domanda. Come non ricordare i tempi in cui il territorio, la sua struttura produttiva, associativa, museale, costituiva un unico tempo e luogo educativo in cui la scuola svolgeva un ruolo primario? È così mutato lo scenario sociale e culturale che anche provvedimenti di segno potenzialmente positivo (ad esempio, le scuole aperte) si sono risolti in una questione burocratica, nella più totale assenza di iniziativa da parte delle istituzioni locali.

Ecco perché dobbiamo riprendere al più presto una nostra capacità di iniziativa nei confronti delle autonomie locali, sviluppando nei territori i progetti in rete e muovendo chiaramente verso l'associazionismo delle scuole autonome; smuoverle, sollecitarle a prendere in mano l'autonomia costituzionale. Dobbiamo tornare a elaborare politiche territoriali, perché oggi la politica scolastica o è politica territoriale o non è. La scuola autonoma non potrà vincere da sola la battaglia contro il neocentralismo; ed è una battaglia il cui esito inciderà anche sulla struttura interna della scuola: se infatti la scuola è ricacciata dentro i suoi confini materiali, anche l'organizzazione interna è destinata a subire il contraccolpo. L'autonomia procede dritta verso il ripiegamento, sospinta in questo anche da una drammatica arretratezza del sistema produttivo.

Nel modello tradizionale «fordista» di organizzazione dell'impresa, le figure chiave sono il manager e il lavoratore dipendente. Nel modello che cerca di misurarsi con la società della conoscenza, l'imprenditore è una figura creativa/innovativa e il lavoratore qualificato e professionalizzato svolge compiti con un margine molto netto di autonomia e responsabilità. Nel primo modello prevalgono i rapporti di autorità/controllo, nel secondo quelli di fiducia/collaborazione. In questo contesto è fondamentale promuovere la libertà del lavoratore nello scegliere il lavoro che meglio valorizzi le proprie competenze, anche in relazione a un percorso di sviluppo professionale che gratifichi le proprie aspirazioni individuali.

Siamo, come si vede, ben oltre il modello tradizionale di contrattazione. La persona, con la sua soggettività, irrompe nello schema contrattuale ed esige una propria visibilità. Con il contratto nazionale che deve assicurare risorse, strumenti, opportunità (oltre ovviamente la difesa del potere d'acquisto), e il contratto integrativo che deve assicurare i percorsi concreti e praticabili in quel contesto organizzativo. È del tutto evidente, pertanto, come i processi di innovazione esigano una crescente specializzazione delle figure professionali, delle competenze lavorative. Esigano in sostanza una crescente divisione del lavoro la quale, a sua volta, richiede un punto forte di connessione e correlazione dei diversi contributi espressi dai tanti attori.

L'inadeguatezza dell'attuale modello organizzativo della scuola è sotto gli occhi di tutti, ed è la conferma di un processo di autonomia che si è pericolosamente fermato, sospeso, con grave rischio di recessione. Non penso che la cultura «bipartisan» sia la risorsa di cui abbiamo bisogno; così come certamente sarebbe esiziale una chiusura conflittuale ideologica e preventiva.

Rileggendo in questi mesi gli scritti di Di Vittorio, grazie al lavoro importante e fecondo della Fondazione che rappresento, la costruzione del patto costituzionale appare in tutta la sua complessità. Adolfo Pepe sottolinea giustamente nei suoi contributi come il merito di Di Vittorio fosse in quella sua capacità di rendere protagonista il movimento dei lavoratori nei confronti delle classi dirigenti del dopoguerra, che avevano bisogno di liberarsi dei vincoli del vecchio Stato liberale che aveva aperto le porte al fascismo. La Repubblica nasce da questo processo, e forse da qui bisognerebbe ripartire per ricollocare anche costituzionalmente la scuola pubblica. Siamo, come è possibile notare, ben oltre il dialogo bipartisan.

Se inoltre consideriamo che i soggetti politici principali di quel processo costituente non esistono più, che neppure si torna a studiare e riflettere su

quelle culture, abbiamo chiaro quanto sarà difficile riprendere quel percorso. Per la scuola, inoltre, le difficoltà sono aggravate da un dato che mai come in queste elezioni è apparso esplicito: la non centralità dell'istruzione nei programmi dei due schieramenti.

Dopo tanta retorica è emersa insomma la verità: la scuola non è centrale, non è centrale nella società e di conseguenza non è centrale nella politica. Che ciò sia incontestabile è sotto gli occhi di tutti. Se la scuola fosse centrale, potremmo avere i programmi televisivi che inondano le reti pubbliche? Potremmo avere i segni così profondi del degrado delle relazioni umane e sociali? Potremmo registrare tra i giovani, in maniera così drammatica, lo scarto tra i percorsi di studio e l'approdo a un lavoro coerente? Se davvero la scuola avesse un qualche rilievo sociale, sarebbe possibile l'assenza di un'etica pubblica capace di farci indignare se si muore in un ospedale o sul lavoro; se nepotismo e raccomandazione costituiscono spesso l'unico canale di mobilità?

La realtà ci dice, senza sconti ideologici, che la scuola, in questa fase di sviluppo e dentro questo modello produttivo, è una realtà «separata», di conseguenza marginale. E forse proprio questo dovrebbe costituire il segnale più inquietante di una crisi non solo della scuola, ma anche di un modello del mercato del lavoro devastato da politiche liberiste che hanno fatto perno sulla finanziarizzazione dell'economia, flessibilità e precarietà del lavoro, protezionismo ereditario delle professioni alte. Altro che «capitale umano»; l'unico capitale vincente di questa fase è stato il capitale finanziario. Se modello di sviluppo, politiche del lavoro, politiche industriali, non ritroveranno un asse coerente con le nuove domande formative e, in relazione a ciò, una ristrutturazione delle stesse, non si andrà da nessuna parte. Ma qui sarebbe necessaria un'altra relazione.

È utile invece soffermarsi sulla «separatezza» della scuola, perché in questa condizione c'è un'ambivalenza delicatissima. Questa separatezza può essere il luogo da cui far ripartire un'autonomia che rivendica il proprio ruolo sociale, che rivendica il lavoro come oggetto della propria iniziativa e capacità contrattuale; ma questa separatezza può anche essere, e purtroppo se ne vedono i segni, il luogo del «rischio corporativo», del ripiegamento su se stessi, del gentilismo di ritorno, della deresponsabilizzazione e demotivazione nel lavoro. Per questo le scelte confederali e di categoria dei prossimi mesi saranno decisive, e mi auguro nella giusta direzione.

Infine, sia pure solo per titoli, altri due temi di grande rilievo. Il primo attiene al federalismo fiscale, che pare confermarsi come una delle priorità del

nuovo governo. Se il paese viaggerà verso questa meta, la regionalizzazione del sistema di istruzione farà prevedibilmente passi da gigante. Bisognerà capire bene quale regionalizzazione sarà perseguita e quali rischi per l'autonomia; rischi che troveranno orecchie sensibili anche in qualche forza interessata a conservare il neo centralismo che si è consolidato in questi anni. Riuscirà la scuola a non farsi catturare dalle sirene della «antica madre»? Penso che il conflitto sarà delicatissimo ed esigerà molta chiarezza e determinazione da parte nostra.

Da ultimo, il nodo «stato giuridico» del personale docente. Ci lasciamo alle spalle anni desolanti di immobilismo. Certo, molte e controverse sono le ragioni di questa situazione, ma il segno negativo di questa condizione è leggibile nelle scuole, nel pessimismo dei docenti, nell'insostenibilità del presente. Temo che tutto ciò abbia preconstituito un terreno molto fertile per chi volesse provare a introdurre modifiche per via legislativa. Non basterà la difesa del principio di contrattazione per contrastare questo rischio; o c'è uno scatto davvero forte e convincente, oppure la via legislativa rischia di vincere non solo per la forza delle maggioranze parlamentari ma anche per un consenso esplicito in categoria.

Per queste ragioni torno davvero ad auspicare una riflessione profonda, libera e partecipata per costruire insieme la ragioni di una nuova stagione che non può vederci con la sindrome della sconfitta e della restaurazione.