

Il disastro della scuola e l'insostenibile rilancio della sua autonomia

Di **P.Di Remigio F.Di Biase** - 14 Aprile 2021

Share this on WhatsApp

Poiché la realtà si manifesta solo alla conoscenza disinteressata, acquisirla è il fine essenziale della scuola. Insensibile al significato della teoresi, il recente libro 'Nello specchio della scuola' del ministro Bianchi si mantiene fedele alla riforma dell'autonomia scolastica e alla dispersione dei compiti della scuola tra addestramento al lavoro esecutivo, indottrinamento ideologico e diletterantismo ricreativo. Non la preoccupazione per il disastro della scuola, ma quella per la crisi dell'economia italiana lo induce a invocare come panacea didattica un aumento di spesa in suo favore; infatti non rinuncia al progetto assurdo di ridurre di un anno l'istruzione secondaria e imputa i dati orribili sull'ignoranza degli alunni italiani alla didattica del Novecento, nonostante la sua antica estinzione. Dalle pagine del suo libro esce così assolta l'autonomia scolastica, una rivoluzione dall'alto contro lo spirito della scuola che, discacciatene le discipline, ha dapprima voluto trasformarla in una congerie di istituti professionali legati alle economie locali e infine l'ha ridotta a un'azienda per l'erogazione di servizi assistenziali.

Ripromettersi il miglioramento della scuola conservandovi la causa del male, l'autonomia, è un controsenso.

L'acquisizione dell'*habitus* teoretico è il fine della scuola e ha una sua forma distinta dalle applicazioni pratiche.

Il fine principale della scuola è l'acquisizione dell'atteggiamento teoretico, cioè della libera disposizione a conoscere i fatti, le loro leggi e le loro essenze. Senza teoresi la volontà è velleitarismo e l'agire cieca distruzione. Se non si prende la parola *scienza* nel senso del naturalismo, se con essa si intende non solo la conoscenza delle leggi della natura, quelle fisiche, chimiche e biologiche, ma anche e a maggior titolo la conoscenza dell'essenza dell'uomo, cioè della libertà, qual è offerta dal diritto, dall'economia, dalla storia e dalla filosofia, si può anche dire che scopo della scuola è l'acquisizione della scienza. Acquisirla significa non solo memorizzare le sue conclusioni, ma anche *ricrearla* ripercorrendone le dimostrazioni e cogliendone i principi. Questo ricreare è il fine della soluzione dei problemi. Nell'applicare l'universale per illuminare l'oscurità di un particolare, la soluzione dei problemi illumina lo stesso universale, che cessa di essere arida formula e si manifesta come *legge* dominante il particolare. Ogni autentica didattica comprende un'esercitazione sui problemi diretta *soltanto* a sondare la profondità della formulazione teorica astratta e ad estrarne la ricchezza nascosta, – un'esercitazione che è *toto coelo* differente dall'applicazione dell'universale alla realtà empirica per trasformarla, come lo è il *voûç* platonico dalla *δίαφοια* [1]. L'ignorare l'esistenza e l'essenza dell'applicazione puramente *noetica* della teoria è la radice dell'intolleranza dell'attivismo pedagogico verso l'indugio didattico, della sua furia di legare anzitempo la scuola all'operatività professionale, del suo condannarsi a essere apologia del diletterantismo.

Solo alla conoscenza disinteressata si manifesta l'essenza della realtà.

Ricordare il primato del libero contegno teoretico nella scuola non significa volerla attirare in un paradiso artificiale di belle apparenze.

Neanche significa volerla tagliare fuori dal mondo produttivo. Poiché dell'essenza dell'uomo è proprio l'incremento della produttività attraverso l'applicazione della scienza alla tecnica, allora la scuola è *anche* condizione di sviluppo materiale, e nel suo margine superiore essa è professionalizzante, si collega cioè al mondo del lavoro e alle tendenze dell'economia. – Il primato della teoresi nella scuola segue dalla proposizione che solo la conoscenza *disinteressata* dà accesso alla realtà che il volere intende trasformare. Essa non può essere dunque sacrificata in nessun caso, meno che mai per inseguire le presunte tendenze dello sviluppo economico. Sarebbe un sacrificio non solo doloroso, ma soprattutto vano. La tendenza è il ponte tra presente e futuro; ma, come ha insegnato il fallimento del materialismo storico, il futuro umano è imprevedibile, perché la previsione stessa ne condiziona la piega; ancora più imprevedibile il futuro della tecnica: dipende dalle scoperte che sostituiranno l'ignoranza attuale. Se si finalizzasse alla tendenza economica, poiché la tendenza è sempre smentita, la scuola si condannerebbe all'inutilità – proprio come accade all'attuale scuola dell'autonomia.

Il prof. Bianchi è insensibile al significato della teoresi della scuola.

Finché è esistita, la scuola ha eluso l'imprevedibilità del futuro concentrandosi sulle idee da cui nessun tempo umano può prescindere: la libertà, la scienza. È dunque l'essenza dell'umanità, senza la quale non c'è dimensione pratica né poetica, ciò che nel suo libro il prof. Bianchi, attuale ministro dell'istruzione, chiama con disprezzo «un serbatoio di nozioni»^[2]. Il suo discorso sminuisce la scienza a informazioni da «raccattare»^[3] ed è dominato dall'illusione che gli allievi possano maturare «capacità critiche» e «capacità di giudizio e visione»^[4] *restando ignoranti*. Nelle sue parole continuano a guizzare i demoni che hanno sconvolto la scuola nell'ultimo mezzo secolo. Solo la tecnologia informatica non accende più l'antica esaltazione morbosa per il videogioco e per il «cyberspazio come liquido amniotico»^[5]: dopo il disastro umano e tecnico della DAD, nelle parole del professore sopravvive quasi solo l'esigenza più cauta,

ma ugualmente inaccettabile, del *coding*[6].

Lo crisi dell'economia italiana non è deducibile dal livello della spesa scolastica, ma dal suo inserimento in un'area valutaria non ottimale.

L'assioma su cui il libro è fondato è che la scuola sia la causa ultima dello sviluppo economico, che dunque la bassa crescita dell'economia italiana sia un effetto del taglio degli investimenti nel settore dell'istruzione. Di fatto non viene però mostrata una causazione tra i due fenomeni, neanche una correlazione[7]. In generale le cause dirette di una crisi economica vanno cercate nell'ambito economico; il salto tra economia e cultura può avere qualche speranza esplicativa solo nella spiegazione di fenomeni di lunga durata. Quanto alla crisi dell'Italia, i dati indicano che la paralisi della sua economia deriva dalla disomogeneità dell'area valutaria di cui fa parte: il cambio fisso tra le monete dell'Eurozona si è rivelato un *carro messo davanti ai buoi*[8], che ha esasperato le asimmetrie tra paesi, in antitesi con la retorica dell'Europa solidale. L'austerità spietata che l'Italia è costretta ad applicare (anni e anni di avanzo primario del bilancio pubblico) è conseguenza della camicia di forza in cui si è infilata a Maastricht: non potendo più svalutare una moneta fissata a cambi eterni, l'Italia ripristina la competitività sul mercato estero «distruggendo la domanda interna per mezzo del consolidamento fiscale»[9]; e nel distruggere la domanda distrugge l'offerta, cioè smantella la sua capacità produttiva. La situazione della scuola non ha nulla a che fare con la crisi presente; lo prova il triste successo, riportato dal libro stesso, nell'esportare laureati respinti dal mercato interno del lavoro. La situazione non è che le aziende italiane cerchino invano professionalità che la scuola, inebriata dal sogno classicista, non forma, ma che le aziende italiane chiudono perché l'austerità prosciuga la domanda di beni e che le professionalità formate dall'eroismo degli insegnanti *nonostante* l'autonomia della scuola sono costrette a emigrare.

I programmi di spese per la scuola rispondono a interessi

estranei ai problemi della scuola.

Nel migliore dei casi, ogni spiegazione che dimentichi che stiamo morendo per Maastricht[10] è ideologia. Non ci sembra però che il libro in esame rientri tra i casi migliori. A giudicare dalla fretta della sua scrittura e dal tempismo della sua pubblicazione, ci sembra che sia stato sollecitato dalla speranza che la UE, in risposta all'epidemia, allenti i vincoli dell'austerità e consenta una ripresa degli investimenti, anche nell'istruzione[11]. La scuola ha bisogno di spesa perché molti suoi edifici sono fatiscenti e pericolanti, perché le retribuzioni dei docenti sono al limite della decenza. Queste necessità autentiche sono però parassitate da necessità inautentiche, sul modello dell'acquisto degli *innovativi* banchi a rotelle[12]. Quantità imponenti di materiale didattico inutile o dannoso aspettano l'occasione di essere smerciate a scuola; la campagna pubblicitaria che accompagna la loro attesa si fa più aggressiva; favoleggia addirittura nuove rivoluzioni didattiche, nuove innovazioni[13], cercando di inchiodare sulla croce del più fanatico attivismo didattico gli insegnanti già abbastanza disorientati. La nostra impressione è che la tesi, tanto arditamente quanto infondata, secondo cui l'investimento nella scuola la renda capace di riavviare l'economia respiri l'atmosfera di questa campagna pubblicitaria.

Servendo la scienza la scuola si pone al servizio della libertà degli allievi; il rifiuto della scienza la disperde tra l'addestramento al lavoro esecutivo e l'indottrinamento ideologico.

L'essenza dell'uomo è la libertà e la libertà si fonda sull'atto per cui l'individuo si rende padrone delle pulsioni del piacere e del dolore, traccia dunque una linea tra sé e l'impellenza naturale e mette un piede nel sovrasensibile. Il controllo di sé è anche il presupposto per riferirsi all'oggetto avendo superato la limitatezza del desiderio; come tale è il fondamento della scienza. La scienza è la libertà rivolta al reale. Assoggettare l'istruzione allo sviluppo economico anziché alla libertà e alla scienza, significa prendere posto tra il socialismo scientifico e i «pratici intransigenti», «interessati solo a conoscere il

modo per far soldi»^[14]. Radicalizzando l'economia liberale, Marx ed Engels concepirono l'essenza dell'uomo come lavoro^[15]. È vero che lavorare significa usare mezzi, rapportarsi cioè alla natura non per consumarla, come detta la pulsione, ma per formarla, e che nell'uso del mezzo si manifesta la libertà come potere di frenare la pulsione al godimento immediato; il lavoro è tuttavia solo *una forma* di libertà; infatti anche lo schiavo, che non *si* disciplina ma è *disciplinato* da altri, lavora. Concepire l'economico come essenza dell'uomo significa allora non aver maturato il distacco critico dal socialismo reale, che tutto ha sacrificato allo sviluppo e che si è risolto nella creazione di una società certo solidale, ma anche compiutamente schiavistica, e significa essere spiritualmente dipendenti dalla visione neoliberale, in cui «i diversi ambiti e livelli della vita collettiva hanno perduto la loro specifica autonomia, ed obbediscono ad una medesima ed unica logica di potere»: la «logica esclusiva dell'economia, ridotta a sua volta a pura logica mercantile del profitto aziendale»^[16]. Nonostante alcuni generici richiami alla *persona*, il libro in esame è fondato sulla convinzione che la sfera economica e la solidarietà esauriscano i valori umani, che l'uomo esista per aumentare la sua produttività e per «fare comunità», che dunque la scuola non debba mirare alla libertà e coltivare la teoria, ma vada assoggettata agli umori mutevoli del mercato e allo spirito collettivo. Si esige così una scuola a tempo pieno, che sia «maestra di vita»^[17], dedita alle attività socializzanti, una scuola che sottrae i figli ai genitori e che con i *Patti educativi di comunità* invade il territorio. Si ignora oppure si tace che affidare alla scuola l'educazione anziché l'istruzione, e l'educazione non solo dei figli, ma anche della società, significa scivolare in una concezione totalitaria^[18] e infrangere la Costituzione che determina la scuola come strumento con cui i *genitori* esercitano il *loro* diritto e dovere di educare i figli^[19], e non certo come «l'unica^[20] istituzione che vede progressivamente trasformarsi i suoi utenti»^[21].

L'ignoranza dell'essenza della libertà produce una scuola che anziché essere antidoto del dilettantismo, si diluisce nell'attività ricreativa.

Prima del lavoro e dello sviluppo economico, la scuola deve perseguire la libertà e la conoscenza delle future generazioni. Nessun futuro può renderle inutili finché l'uomo calchi questa terra. Poiché la libertà è darsi legge, disciplinarsi, così da elevarsi alla conoscenza oggettiva, la scuola non può essere un eterno nido d'infanzia, non può essere CAMPUS, acronimo imperfetto di *Computer/Coding, Arte, Musica, Polis, Sport*: «l'esplorazione anche giocosa della logica computazionale; l'arte e la musica come strumenti di creatività e di aggregazione; la scoperta della vita collettiva... che in una parola possiamo definire *polis*; lo sport come recupero del proprio corpo»[22]. La *visione critica*, che il prof. Bianchi considera obiettivo della didattica come se fosse raggiungibile con CAMPUS, non si ottiene con il gioco, la creatività dilettantesca e l'aggregazione, perché la critica non è un gesto sdegnoso di rifiuto, ma *severità* acquisita con l'esperienza della severità: libertà dall'individualismo naturale e rispetto dell'oggetto, cioè delle forme del linguaggio e delle leggi delle cose, stabilite non dall'intuizione fortunata di un singolo geniale, ma dallo sforzo critico di generazioni.

L'atteggiamento critico implicato nell'apprendere le scienze è fondamento indiretto dell'etica, a cui la scuola non può mirare direttamente se vuole evitare derive totalitarie.

Con la sua severità la scuola rende accessibile la *tradizione* del genio critico; essa è perciò *conservatrice*, e appare *chiusa* in sé stessa, così da escludere non la realtà, ma il fanatismo e la banalità del quotidiano. In quanto è disposizione a riconoscere i diritti dell'oggetto e a limitare l'arbitrio del soggetto, il contegno teoretico rende libera la comunità introducendovi l'attitudine critica e le infonde lo spirito di collaborazione razionale che invano ci si attende dal senso di solidarietà. Spesso si trascura che la solidarietà è un ideale *morale*, un sentimento legato alla sfera privata, che trasportato nella sfera pubblica può essere esagerato e trasformato in offesa. A scuola il semplice 'fare comunità' non è un obiettivo assoluto, ma dipende dall'obiettivo dell'apprendere, e si riduce al diritto di ognuno a essere convinto con argomenti razionali. Senza il primato

dell'argomentazione razionale il 'fare comunità' a scuola è abitudine e violenza.

L'orientamento alla solidarietà è comunque del tutto estraneo allo stato attuale della scuola, ancora determinato dalla riforma dell'autonomia.

Come nel libro non troviamo tentativi di conciliazione logica tra la richiesta di grandiosi investimenti salvifici per l'istruzione e quella opposta di *ridurre* da cinque a quattro gli anni di scuola secondaria[23], così non vi vediamo perplessità di fronte alla contraddizione di affidare la solidarietà al particolarismo delle «effettive realtà locali», che in genere si preoccupano solo di sé, spesso non conoscono i problemi altrui, spesso si sentono danneggiate dagli altrui interessi. L'intento principale del libro è il rilancio dell'*autonomia scolastica*, e poiché ogni evidenza logica e fattuale la addita come causa della distruzione della scuola, vi si dichiara guerra alla logica e ai fatti.

Annullata la rilevanza delle discipline, l'autonomia vorrebbe professionalizzare gli allievi a vantaggio delle aziende locali, in realtà fa della scuola un'azienda per l'erogazione di servizi assistenziali.

Un tempo la scuola è stata istituzione dello Stato, e poiché il primo compito dello Stato è la difesa della persona, cioè della libera individualità, un tempo il nucleo della scuola era orientato al contegno teoretico. Poi, con il crollo dell'URSS, l'economia mista, che aveva prodotto la *prosperità* dell'occidente, è stata gettata nella stessa pattumiera in cui era finita l'economia pianificata, che aveva provocato la *miseria* dell'oriente. In Italia il vecchio fanatismo sovietico si è convertito nel nuovo fanatismo neoliberale, ha liquidato il settore pubblico dell'economia e spezzato gli strumenti della politica economica dissolvendo lo Stato in un'Unione Europea basata su «un'economia sociale di mercato fortemente competitiva»[24]. Questo fanatismo del mercato che ha messo in ginocchio l'economia italiana è

il brodo di coltura dell'autonomia[25] che ha distrutto la scuola. Il nome benaugurante della riforma era un diversivo: doveva mimetizzare da libera creatività una rivoluzione dall'alto contro il mondo della scuola, – un virtuosismo propagandistico degno sia del suo autore, che ancora pochi anni prima apprezzava la versione «popolare» della democrazia, sia dell'Unione Europea, che non è né può diventare una democrazia parlamentare. In realtà la riforma ha privato la scuola della sua natura di istituzione statale legata all'istruzione, e, con un occhio al regionalismo a quel tempo molto vivace, per un verso ha tentato di *professionalizzarla* legandola al territorio, per l'altro l'ha assoggettata ai valori dell'Unione Europea e del suo mercato fortemente competitivo. Svuotata della sua sostanza teoretica la scuola italiana è collassata su sé stessa, trasformandosi in *un'azienda per l'erogazione di servizi assistenziali*

La natura totalitaria dell'autonomia scolastica

Il prof. Bianchi vuole rilanciare l'autonomia. Sembra apprezzarne il clima un po' sovietico e un po' neoliberale. Ne evoca però la natura totalitaria quando scrive che la riforma si è arenata «non solo per le resistenze degli apparati amministrativi centrali, ma anche per la frammentazione e la debolezza delle istituzioni territoriali e dell'organizzazione sociale di un'Italia che, a centocinquant'anni dalla sua unificazione fatica ancora a individuare un interesse comune e comuni obiettivi di sviluppo»[26]; in altre parole, l'autore dichiara che in Italia *nessuno* voleva l'autonomia scolastica, né il centro né la periferia, che essa è stata una riforma venuta da un altro pianeta, applicata dunque con un atto di ingegneria sociale contro il popolo italiano troppo arretrato per apprezzare le generose iniziative dei geniali riformatori.

L'autonomia come professionalizzazione integrale della scuola.

Uscita dalla miseria economica dell'Ottocento, la scuola italiana ha sempre saputo combinare l'esigenza di accentramento dell'istruzione elementare e liceale con l'esigenza di decentramento di quella

professionale. Questa doppia esigenza ha la sua razionalità: nel cammino di emancipazione dalla teologia e verso la propria autonomia, la scienza è stata appoggiata dallo Stato, non certo dal mondo produttivo; perciò l'istruzione universale è da sempre compito tradizionale dello Stato, senza che ciò impedisca il legame della scuola con la tecnica e con il lavoro, proprio delle scuole professionali come pure delle università, – legame che *può* avere una dimensione locale, decentrata. L'autonomia scolastica, la scelta di decentrare *tutta* la scuola, equivale a imporle un ruolo soltanto professionale. Nessuno può mostrare l'utilità in generale della professionalizzazione integrale, tanto meno quando la rapidità dei mutamenti tecnologici mette in crisi il concetto stesso di istruzione professionale e la spinge verso la licealizzazione. Imposta come esperimento di un'improvvida ingegneria sociale, la sua conseguenza è gravissima: la scuola è privata dei fini universali, dunque del compito di formare attraverso la scienza e la cultura il libero cittadino e il ceto dirigente, ed è trasformata in una congerie di aziende che rincorrono gli interessi particolari della formazione professionale e dell'indottrinamento: alle *competenze*.

L'autonomia scolastica è incompatibile con la solidarietà.

Nel libro si legge che l'autonomia scolastica serviva non a liquidare la scuola come azienda per l'istruzione professionale, ma a un disegno di unità del paese – a un disegno addirittura generoso che doveva dare più risorse ai più deboli in modo da consentire loro il raggiungimento delle mete comuni: «L'autonomia scolastica non era lo scaricabarile delle responsabilità dal ministero all'ultimo preside, né il 'libera tutti', come qualcuno tutt'oggi banalizza. Si trattava invece di un disegno di unità del paese, che vedeva l'assunzione di obiettivi formativi comuni da raggiungere in ogni parte d'Italia, ma riconosceva la possibilità di costruire percorsi che tenessero conto delle diversità di partenza, dotando i territori delle necessarie risorse per poter raggiungere i fini comuni»[\[27\]](#). Ma questo significa aver completamente dimenticato il clima del 1997: un ceto politico appena sciolto dal culto sovietico ma non dall'abitudine all'eteronomia che *cede* la sovranità dell'Italia alla

UE e insieme professionalizza la scuola disperdendola in un territorio dalle aspre disuguaglianze non può che lavorare per la *dissoluzione* del paese. La tesi contraria è così eroica, che lo sforzo di sostenerla si affievolisce subito dopo la sua enunciazione e infine scivola nell'opposto. Ha appena asserito la natura solidale dell'autonomia scolastica, e subito il professore distingue tra autonomia solidale e autonomia competitiva[28], ammette cioè che l'autonomia può essere competitiva non meno che solidale, per dichiarare infine che «la situazione italiana **impone** invece di enfatizzare l'aspetto solidale...»[29] – una proposizione che non solo declassa la solidarietà da *superba essenza* dell'autonomia, quale appariva a p. 19, a umile suo *aspetto*, ma ha il verbo coniugato al tempo presente; *dunque* la solidarietà non si *impose* dall'inizio, ma si impone *ora*; ne segue che *finora* l'autonomia scolastica è stata *soltanto* competitiva. La solidarietà è un'aggiunta *a posteriori* che non può ingannare nessuno.

La scuola dell'autonomia, degradata dai dirigenti in azienda, rinuncia a istruire, rilascia diplomi che sono semplici attestati di frequenza.

Tutti vedono infatti che con l'autonomia alunni e genitori sono diventati *clienti* che ogni istituto cerca di accaparrarsi, che il PTOF è una vetrina in cui è messa bene in luce la merce delle attività ludiche e inclusive, degli arricchimenti formativi più o meno insulsi per aumentare il numero degli iscritti; tutti ormai hanno preso parte alle coreografie degli *open day* e vi hanno pregustato i godimenti offerti dall'istituto. Strumento più sottile ma più convincente di competizione scolastica è la valutazione *mite* dei consigli di classe, il promuovere tutti a prescindere perfino dalla presenza a scuola. Strumento di *competizione* scolastica, più recondito ma più devastante, è la rinuncia allo sforzo della conoscenza. Lo stesso art. 21 del 1997 ha provveduto a creare, nel dirigente scolastico, l'artefice di queste trasformazioni, il capo d'azienda che maschera il disprezzo delle discipline universali con lo zelo per le competenze e per l'indottrinamento educativo, e infine si rassegna alla perfetta inclusività: a lui spetta il compito di estorcere dagli insegnanti la disponibilità a umiliarsi su compiti e funzioni legati

a una competitività aziendale di cui ognuno capisce l'inutilità o il danno.

È insensato imputare alla scuola gentiliana il disastro attuale della scuola. È l'autonomia scolastica che impedisce l'apprendimento e produce ignoranza.

Gli effetti sull'apprendimento della competizione imposta dall'autonomia sono così catastrofici che il libro non può tacerli. Certo, vorrebbe imputare alla scuola del Novecento, quella delle nozioni, dei programmi e delle aule chiuse, il disastro per cui un terzo degli alunni licenziati dalla scuola media ha gravi problemi con l'italiano e molto più di un terzo li ha con la matematica[30]. Ma è un'accusa la cui infondatezza emerge da sé. La scuola delle nozioni, dei programmi e delle aule chiuse, messa sotto accusa a torto ma con successo già dal Sessantotto, si è estinta più di vent'anni fa, proprio con l'autonomia scolastica del 1997. E giunto alla parte propositiva del libro, l'autore mostra di sapere bene che il degrado della preparazione degli alunni è il frutto dell'albero avvelenato della riforma; avverte infatti che occorrono «la rivisitazione e il rilancio delle norme sull'autonomia», in particolare «un maggior impegno degli organi centrali a definire gli obiettivi educativi da raggiungere da parte di tutti»[31].

Essa ha un impatto più devastante nelle aree più in difficoltà dell'Italia e contribuisce alla sua disarticolazione. Illiceità e immoralità delle valutazioni «miti».

Poiché l'autonomia scolastica ha sempre avuto carattere fanaticamente competitivo, le si deve anche il secondo disastro, quello dell'aver approfondito le distanze tra i diversi istituti e il fatto che nel sud e nelle isole poco meno della metà dei licenziati alle medie ha problemi gravi con l'italiano, più della metà li ha con la matematica. Si poteva dubitare dei dati, si poteva dire che l'INVALSI non ha compiuto rilevazioni attendibili. Sarebbe stato meglio. Perché in questa differenza di risultati tra le rilevazioni delle scuole e quelle dell'INVALSI è in gioco il principio giuridico della correttezza delle

valutazioni: dare credito all'INVALSI significa concedere che le scuole, specialmente quelle meridionali, falsificano sistematicamente i voti. Il prof. Bianchi denuncia un illecito e non propone nulla per impedirlo; nel voler fare della scuola l'*unica* istituzione educativa dei giovani egli trascura gli effetti diseducativi delle false valutazioni.

È il ministero stesso che assolutizzando il valore dell'inclusività trasforma la scuola in un diplomificio.

Lo si può comprendere. Infatti, l'invito alla valutazione «mite» è implicito nella decadenza della scuola professionalizzante in azienda per l'erogazione di servizi assistenziali assecondata dal ministero dell'istruzione sulla base dell'imperativo dell'*inclusività*. Nelle scuole sono i dirigenti, diretta emanazione del ministero, che esercitano pressione sui docenti affinché ogni voto leviti oltre il limite della sufficienza e si approssimi all'empireo del 10. È dunque il ministero che concepisce il passaggio ad altro istituto e a maggior ragione la ripetenza non come strumenti didattici che in alcuni casi è bene usare, ma come un fallimento da imputare agli insegnanti e ai dirigenti, e considera la promozione un successo qualunque sia il livello dell'apprendimento[32].

Ripromettersi il miglioramento della scuola conservando la causa principale del suo male, l'autonomia, è un controsenso.

L'autore del libro sa che la riforma dell'autonomia è vecchia un quarto di secolo, che nasce dall'obiettivo assurdo della professionalizzazione integrale della scuola, che introducendo la competitività tra gli istituti li ha indotti alla corsa al ribasso sulle mete cognitive così da diffondere la «dispersione implicita», cioè l'ignoranza e la demoralizzazione degli allievi, e da provocare il deserto culturale in vaste zone del paese. La logica impone di concludere che l'autonomia sfigura l'istruzione, imbarbarisce i giovani, mina l'unità e la solidarietà nazionale, che dunque, se si vuole risanare la scuola, occorre ABOLIRNE l'autonomia, vale a dire il totalitarismo professionalizzante e indottrinante e restituirle l'obiettivo primario della conoscenza. Ma il libro non si fa

intimidire dalla logica e vagabonda tra tesi incompatibili: come ha attribuito all'autonomia scolastica uno scopo unitario e solidale, ma si è lasciato sfuggire che solidale essa deve ancora diventare, così riconosce che «... tutti i ministri dopo Berlinguer hanno rilanciato l'autonomia come primo obiettivo del proprio mandato»[33], ma constata che il suo «vigoroso impianto» si è insabbiato «in una struttura che... ha ostacolato il trasferimento ai territori e alle istituzioni scolastiche di tutte le competenze per potersi muovere in autonomia»[34]. Risolvere queste contraddizioni accusando di sabotaggio gli individualisti e i populistici[35] permette di ignorare la natura endogena del fallimento della riforma e di imputare il disastro della scuola a una didattica estinta da decenni, quella «basata su programmi, orari, discipline strutturate da ordinanze e disposizioni centrali»[36], per impedirne l'urgente restaurazione. Come tutti i ministri da Luigi Berlinguer in poi, divenuto ministro il prof. Bianchi darà dunque un nuovo rilancio a una riforma che ha invecchiato il concetto stesso di *nuovo*. La scuola sarà lasciata nella sua disperata desolazione.

[1] Cfr. *ΠΟΛΙΤΕΙΑ*, 511, c3-d5.

[2] Patrizio Bianchi, *Nello specchio della scuola. Quale sviluppo per l'Italia*, il Mulino, Bologna 2020, p. 130. Nelle note successive i numeri di pagina senza ulteriore specificazione si riferiscono sempre a questo testo.

[3] Pp. 16-17.

[4] P. 17. Nel libro si segue con tenacia il principio dialettico di negare poi quello che si è affermato prima o viceversa. Così a p. 140, dopo aver tratto un nuovo sospiro di sollievo perché la scuola si è «liberata dall'obbligo di fornire [!] soprattutto nozioni», il professore chiede nondimeno che essa «investa [!] di più in cultura scientifica, non in opposizione alla cultura umanistica».

[5] Queste alate parole sono a p. 194 e a p. 234 di un documento

dalle aperte intenzioni profetiche: *Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni. I materiali della Commissione dei Saggi*, Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, vol. 78, Le Monnier Roma 1997. A presiedere i fatidici vati era Luigi Berlinguer.

[6] Il *coding* non può essere considerato indipendente, ma è *applicazione empirica della teoria* informatica (cfr. <https://www.ilfattoquotidiano.it/2019/02/20/informatica-il-coding-non-basta-formeremmo-solo-operai-digitali/4983347/>) e l'informatica non ha la pretesa delirante di sciogliere la teoresi nell'acido di una prassi panica e palingenetica (Cfr. la dionisiaca conferenza di Maragliano, che è stato coordinatore della già menzionata *Commissione dei Saggi*, al seguente indirizzo: <https://www.archivioluigiberlinguer.it/4191/4191/>), ma si propone come *scienza* accanto alle altre. Il *coding*, come ogni applicazione empirica, si acquisisce dunque non *ex abrupto*, ma entro lo *studio* della scienza informatica e delle scienze che le sono propedeutiche. La scuola dell'autonomia consiste nel controsenso attivistico di volere l'applicazione empirica senza scienza, ma «è impossibile una scienza univocamente rivolta alle applicazioni: le verità sono feconde solo se concatenate tra loro. Se si credono importanti solo quelle da cui ci si aspetta un risultato immediato, mancheranno gli anelli intermedi, e quindi la catena» (H. Poincaré, *Il valore della scienza*, Edizioni Dedalo (1992), p. 109).

[7] A p. 97 l'autore invita a confrontare il grafico di p. 95, sul taglio della spesa in istruzione, con quello di p. 26, sulla bassa crescita. Il primo mostra una stagnazione e un declino delle risorse finanziarie dell'istruzione a partire dal 2008; il secondo mostra che, dopo il forte rimbalzo propiziato dal crollo dello SME credibile, l'economia italiana declina irrimediabilmente con l'entrata nell'eurozona nel 1997. Nei dati *del professore* tra i due fenomeni non c'è alcuna relazione. Non c'era però motivo di iniziare il grafico di p. 95 dal 2008, e un grafico più ampio avrebbe mostrato che una stagnazione e/o una diminuzione nella spesa per istruzione e università erano iniziate già dal 2000. I

dati effettivi sono quindi più vicini alla tesi del professore dei dati da lui prodotti; restano tuttavia insufficienti a suffragarla; infatti è dal 1997 che l'andamento del PIL e della produttività media del lavoro in Italia iniziano ad appiattirsi e non si vede come un effetto possa precedere la sua causa. Cfr. <https://www.roars.it/lue-sulla-spesa-per-istruzione-litalia-e-tornata-indietro-di-dieci-anni-e-continua-a-tagliare/> e quanto scrive il prof. Bagnai al seguente indirizzo: <https://goofynomics.blogspot.com/2012/03/cosa-sapete-della-produttivita.html>

[8] Cfr. il prof. Bagnai <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02692171.2015.1065226?journalCode=cira20> e il prof. Krugman <https://krugman.blogs.nytimes.com/2012/06/24/revenge-of-the-optimum-currency-area/>

[9] E sperando nell'aumento delle importazioni della Germania. Al proposito, cfr. le dichiarazioni di Mario Monti dal minuto 2:30 <https://scenarieconomici.it/video-30-05-2012-monti-fiero-alla-cnn-mentre-era-premier-stiamo-distruggendo-la-domanda-interna/>

[10] Cfr. <https://www.ibs.it/euro-si-morire-per-maastricht-libro-enrico-letta/e/9788842052487>

[11] Del resto, questa speranza è espressa apertamente a fine libro, a p. 175.

[12] <http://www.badiale-tringali.it/2020/09/il-banco-innovativo-pdi-remigio.html>

[13] <https://www.orizzontescuola.it/scuole-senza-zaino-stop-a-file-di-banchi-di-fronte-alla-cattedra-ma-tavoli-di-lavoro-quadrati-o-modulari-la-didattica-che-si-apre-al-territorio-intervista/> Non capiamo come nell'intervista, che riecheggia molti dei temi del libro che commentiamo, si possa ignorare che c'è già un provvedimento per tenere gli zaini leggeri (cfr.: https://www.istruzione.it/archivio/web/istruzione/prot5922_09.html), che da decenni non ci sono più

file di banchi di fronte alla cattedra, che i docenti hanno meno autorità dei bidelli, che la valutazione è già molto, molto mite – dal momento che la percentuale dei promossi ai temutissimi esami di stato è da parecchi anni sempre maggiore del 99%. Capiamo però che qualcuno deve smerciare tavoli di lavoro quadrati o modulari e per aiutarsi prospetta una nuova, nuovissima didattica miracolosa, che proprio non può essere realizzata senza quegli arredi. – Il disastro nasce dallo scambiare la pubblicità per pedagogia, dal credere che un dopobarba trasformi chiunque in un dongiovanni.

[14] H. Poincaré, *Il valore della scienza*, cit., p. 109. A costoro il grande matematico chiedeva «a che scopo accumulare tanta ricchezza e se vale la pena trascurare l'arte e la scienza che sole ci danno la capacità di gioire, *et propter vitam, vivendi perdere causas*».

[15] «Si possono distinguere gli uomini dagli animali per la coscienza, per la religione, per tutto ciò che si vuole; ma essi cominciarono a distinguersi dagli animali allorché cominciarono a *produrre* i loro mezzi di sussistenza...», *L'ideologia tedesca*, in *Opere di Marx ed Engels*, vol. V, Editori Riuniti, Roma 1972, p. 17.

[16] M. Bontempelli, *L'agonia della scuola italiana*, Editrice Petite Plaisance (2000) pp. 98-99.

[17] P. 140.

[18] Per esempio, la «Carta della scuola» del totalitario Bottai ha delineato una scuola che educa alla solidarietà (I. Dichiarazione), che educa genitori e parenti non meno dei figli (VII. Dichiarazione), che è vincolata al mondo del lavoro e introduce la scuola-lavoro con largo anticipo sulla sciagurata legge 107 (V. Dichiarazione). Cfr.

<https://www.bdl.servizirl.it/bdl/bookreader/index.html?path=fe&cdOggetto=4864#page/94/mode/2up> pp. 75 sgg.

[19] La Costituzione non stabilisce affatto che i genitori abbandonino i figli a istituzioni totali; il suo art. 30 recita: «È dovere e diritto dei

genitori mantenere, istruire ed educare i figli...». È dunque la famiglia che mantiene, istruisce ed educa i figli e che a tale scopo *può*, non *deve*, rivolgersi alla scuola. Forse il prof. Bianchi ha in mente qualcos'altro: in tal caso, invece di suggerirlo come se fosse un banale aggiornamento, sarebbe desiderabile che promuovesse una modifica costituzionale e avviasse un pubblico dibattito.

[20] Proprio così: *unica*, come se la famiglia non esistesse già più.

[21] P. 168. Toni totalitari simili sono già presenti nei «Materiali della Commissione dei Saggi» (op. cit., p. 146): «In regime di autonomia ogni scuola dovrà scegliere il proprio percorso a partire dal profilo di uomo che vuol formare».

[22] Pp. 114-115. Non vogliamo dire che il gioco e l'aggregazione debbano sparire dalla vita dei giovani, ma che devono essere riservati alla loro spontaneità. – La definizione di *sport* come «recupero del proprio corpo» è così vaga da tenere aperti tutti i forni. Cfr. Elisabetta Frezza, *MalaScuola*, Casa Editrice Leonardo da Vinci, Roma 2017, *passim*.

[23] P. 169. L'autore non arretra neanche di fronte al controsenso di lamentarsi sia dell'età avanzata dei docenti italiani (benché il culto della giovinezza ricordi epoche molto tristi) sia di una presunta tendenza italica a disprezzare la competenza e l'*esperienza*.

[24] https://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/eu_union.html?locale=it

[25] Introdotta dall'art. 21 della legge n. 59/1997:
<https://www.parlamento.it/parlam/leggi/97059l.htm>

[26] P. 165.

[27] P. 19.

[28] P. 108. Una nota a p.122 attribuisce l'autonomia solidale ad *altri* paesi europei: Olanda e Regno Unito; mentre «ad esempio la Finlandia, ... ha individuato un modello più cooperativo». Le espressioni sono caute: di fatto *modello più cooperativo* equivale a *modello meno competitivo*, non contrasta dunque con la natura in sé e per sé competitiva dell'autonomia; soprattutto, la cooperativa Finlandia non è l'Italia.

[29] P. 109.

[30] P. 21

[31] Pp. 165-166.

[32] D'altra parte era il ministero che strutturava le scale di valutazione degli esami di stato in modo che i punteggi, divenuti essi stessi autonomi, lievitassero oltre la volontà della commissione. Cfr.: <https://www.roars.it/la-riforma-permanente-della-scuola/>

[33] La prima a p. 121.

[34] P. 108.

[35] P. 20.

[36] P. 18.

Share this on WhatsApp

[Download as PDF](#)