

## SCUOLA A RICHIESTA

di Paolo Ferratini, *Il Mulino* n. 2/2004

Come è stato scritto più volte, la scuola dovrebbe essere un tema assolutamente "bi-partisan". Purtroppo, invece, il "fare e disfare" dai forti connotati ideologici ha avuto ancora il sopravvento. L'ultimo tentativo di riforma tenta la strada di nuove panacee, come quella rappresentata da una generica delega alle famiglie. Ma quanti genitori hanno le competenze per scegliere il percorso formativo dei propri figli?

Da quando, nello scorso settembre, il testo del decreto legislativo su scuola dell'infanzia e primo ciclo dell'istruzione è stato presentato in Consiglio dei ministri, fino alle date recenti della sua definitiva approvazione, è cresciuta nel Paese una protesta in larga parte spontanea che la maggioranza non ha esitato a liquidare come variante tematica del dissenso antigovernativo. Come si trattasse di un'opposizione tutta politica e pregiudiziale alla firma più che al testo, alla radice più che al frutto - insomma alla Moratti e a Berlusconi, più che al merito del provvedimento. Nel mirino dell'opposizione sono finite, a turno e globalmente, tutte le novità contenute nel decreto; ma non vi è dubbio che il fuoco della contestazione si sia concentrato sulla questione del tempo pieno. Vi è forse una qualche dose di conservatorismo nel vigoroso "no" che i partiti del centrosinistra, i sindacati e soprattutto una piazza agguerrita hanno a più riprese pronunciato contro il ridisegno dell'offerta educativa della scuola primaria. Si tratta, almeno in parte, del riflesso difensivo - quasi pavloviano - che scatta tutte le volte che uno stato di fatto regolato dalla legge, consolidato nel tempo e percepito collettivamente come bene non disponibile, valore in sé, diritto assoluto, diviene materia di discussione o, peggio, di cambiamento. Come, in altro ambito, è per esempio accaduto in tema di legislazione sul lavoro (vedi lo scontro sull'art. 18), anche in questo caso la sacralizzazione della norma si fa ostacolo a qualunque ipotesi di modifica, per quanto parziale.

Ben al di là dell'assetto didattico e del progetto pedagogico in sé, è infatti l'immagine mitica del tempo pieno come "conquista sociale" e "modello educativo" che porta a considerare ogni correzione di rotta, ogni alterazione anche soltanto organizzativa come un "attentato", un "attacco", un "progetto di eliminazione" e via di seguito. È utile ricordare, del resto, che anche in margine alla riforma della scuola elementare del 1985 - riforma peraltro fortemente sostenuta dai sindacati e da tutta la sinistra - non mancarono i mugugni, i sospetti e qualche polemica da parte di chi temeva che il modulo, introdotto *accanto* al tempo pieno, lo avrebbe progressivamente soppiantato. Non meraviglia vedere oggi i paladini del paradigma puro, che allora ne contestavano la contaminazione, scendere in piazza a difenderne la sopravvivenza. Ma accanto a questi, va detto, ha sfilato qualche decina di migliaia di persone. Tutti *pasdaran*? Forse dietro i miti, tolta pure la doppia crosta delle strumentalizzazioni politiche e delle superfetazioni ideologiche, qualcosa c'è.

### IL TOTEM DELLA FLESSIBILITÀ

Il problema, ormai è certo, non è di quadro orario. Il nuovo congegno garantisce, a chi le chiede, le vecchie quaranta ore settimanali di copertura. Ad uno sguardo non pregiudicato, l'introduzione di una maggiore duttilità nella gestione delle risorse umane e nella dislocazione di tempi e modi dell'apprendimento, rispetto all'alternativa secca tempo pieno/modulo, sembrerebbe solo giovare. Ma di là dalle dichiarazioni di accompagnamento, condite ad ogni piè sospinto dall'omaggio di rigore al totem della "flessibilità", il risultato prodotto non sembra in verità condurre a una maggiore articolazione dell'offerta, quanto piuttosto sembra subordinare questa alla varietà, plurale e puntiforme, della domanda. Tutto il decreto mira infatti a enfatizzare il ruolo delle famiglie, non più chiamate soltanto a farsi parte attiva nel dialogo con gli educatori e negli organi di gestione, ma a diventare soggetto determinante nell'orientare le scelte didattiche, fino a condizionare, in virtù delle loro proposte, il modello organizzativo dell'offerta. In pratica, viene introdotto lo scorporo dell'orario pomeridiano dalla programmazione curricolare e la sua destinazione a riserva "vuota", che le scuole dovranno riempire a seconda

di quanto richiesto loro dalle famiglie all'atto dell'iscrizione. La conseguenza paventata dagli oppositori è che la separazione così netta, e per legge, di mattino e pomeriggio, con relativa concentrazione degli apprendimenti formali nella prima parte della giornata, produca una scuola nella quale non sarà più riconoscibile l'impianto pedagogico attuale, fondato sull'idea che i diversi aspetti e modi e momenti dell'apprendimento nell'età primaria vadano tenuti insieme e agiti in un tempo disteso, continuo, pensato come unitario.

In effetti, a riforma realizzata, non è implausibile lo scenario di una scuola che non riesce più a progettare e reagisce improvvisando alla pressione di sempre nuove e disparate "domande" da parte delle famiglie; ed è altrettanto facile prevedere l'insorgere di difficoltà inedite, così nella continuità del lavoro e nella stabilità dei team, come nel consolidamento e nel trasferimento delle esperienze e delle "buone pratiche". Nonostante lo si taccia o lo si neghi, questo rischio c'è. Viene da chiedersi allora perché, se si voleva davvero soltanto rendere più flessibile il modello attuale, non si sia intervenuti rompendo la rigidità del quadro normativo precedente e, facendo aggio sulla nel frattempo intervenuta autonomia scolastica, non ci si sia limitati ad ampliare il margine di manovra delle scuole in materia di organizzazione e di curriculum, una volta stabiliti, in sede di legge sulle norme generali (questa, va ricordato, è la competenza rimasta allo Stato in materia di istruzione con il nuovo Titolo V), i profili di competenza in uscita. Non credo che si tratti di una scelta dettata da ragioni di bilancio, come si sente per lo più dire nelle piazze e da molti esponenti dell'opposizione. Non lo credo per due ragioni: innanzi tutto perché non è chiaro come, presa per buona la rassicurazione del ministro sulla intera copertura finanziaria della domanda, potrebbe maturare un risparmio significativo; in secondo luogo perché una diminuzione di risorse si tradurrebbe immediatamente in minori servizi e questo, nel settore della scuola primaria, sarebbe molto visibile e politicamente assai poco opportuno, soprattutto nell'imminenza di un ciclo elettorale. No, c'è una ragione più profonda e di natura ideologica.

Se si legge il provvedimento, due sono i riferimenti costanti: l'autonomia scolastica e il nuovo ruolo delle famiglie. Per quanto riguarda il primo punto, di là dagli accenni rituali, quasi pavloviani nel ripetersi meccanico degli incisi ("nell'esercizio della loro autonomia", "fatta salva l'autonomia delle singole istituzioni scolastiche", ecc.), dell'autonomia viene in realtà fatto strame: il decreto entra nei particolari dell'organizzazione del tempo scuola, condizionando in modo prescrittivo la progettazione d'istituto, ripartisce le funzioni, creando la figura del tutor, nell'ambito dei collegi docenti. E anche quando, come gli spetta, fissa le competenze terminali, lo fa con una minuzia definitoria ossessiva e puntigliosa, pari peraltro solo alla vaghezza di un linguaggio che non riesce mai ad aderire alle cose. Nel caso dell'introduzione del tutor, poi, la *Stimmung* complessivamente dirigistica diventa contraddizione palese della norma e l'autonomia viene violata non più solo nello spirito, ma anche nella lettera. Per inciso, già la legge istitutiva del modulo prevedeva, per i primi due anni, la presenza dell'insegnante "prevalente": ma lasciava alla scuola la scelta se avvalersi o meno di questa opzione. Se ora prendiamo in mano le norme sull'autonomia, che nel 1985 erano di là da venire, non tardiamo a scoprire che la prescrizione dalla quale il legislatore di allora, per scelta di prudenza, si asteneva, al legislatore di oggi sarebbe in sostanza inibita. Il D.p.R. 275/1999, il testo che regola l'attuazione dell'autonomia scolastica, recita infatti: "Le istituzioni scolastiche adottano, anche per quanto riguarda l'impiego dei docenti, ogni modalità organizzativa che sia espressiva di libertà progettuale (...) In ciascuna istituzione scolastica le modalità di impiego dei docenti possono essere diversificate nelle varie classi e sezioni in funzione delle eventuali differenziazioni nelle scelte metodologiche ed organizzative adottate sul piano dell'offerta formativa".

In presenza di una norma come quella citata e in assenza di un nuovo stato giuridico degli insegnanti, che preveda ruoli gerarchicamente e funzionalmente distinti all'interno della carriera, l'opportunità e la compatibilità dell'istituzione del tutor nel decreto morattiano appaiono quanto meno dubbie. Ancora una volta, perché?

## LA FAMIGLIA CHE NON C'È

La risposta sta nel secondo filo rosso a cui accennavo sopra, il vero motore ideologico del provvedimento: la centralità della famiglia. Nell'impianto concettuale della riforma complessivamente intesa, giocano infatti due costanti: la personalizzazione dei percorsi formativi e, ap-

punto, il protagonismo cooperativo delle famiglie. Va da sé che, trattando il primo decreto di bambini e preadolescenti dai tre ai quattordici anni, a guadagnare maggiore risalto sia il secondo elemento. Sarà la famiglia infatti a indicare la parte complementare del percorso formativo e la scuola dovrà acconciarsi per organizzarla; sarà la famiglia a decidere se anticipare la scolarizzazione del proprio figlio e toccherà alla scuola adattare il progetto didattico in presenza di classi anagraficamente disomogenee. Sarà la famiglia, infine, a cooperare alla stesura del "portfolio" delle competenze, questo oggetto anche fisicamente misterioso (nei documenti ministeriali e paraministeriali si parla di una "cartella", addirittura di una "busta"), che dovrebbe costituire "una collezione strutturata, selezionata e commentata/valutata di materiali particolarmente paradigmatici prodotti dal bambino", che lo studente porterà con sé lungo tutta la propria carriera formativa, al pari di una cartella clinica. Di là dal fatto che l'idea di imporre per legge uno strumento del genere senza che vi sia stato alcun dibattito all'interno della comunità professionale sul tipo di documenti, sul linguaggio, sulle procedure di elaborazione da utilizzare sembra destinata a produrre mostri cartacei di nessuna utilità, conta forse di più la distribuzione dei ruoli, che vede il tutor responsabile della redazione del documento, ma, beninteso, "dopo aver sentito le famiglie ed aver coinvolto l'allievo".

Il tutor dunque - ecco a cosa serve - sarà l'anello di congiunzione tra la scuola e la famiglia, "in nome dell'équipe docente". Sottratto alla consuetudine di una prassi condivisa dall'intero team, il rapporto scuola-famiglia viene dunque delegato ad un singolo insegnante, che diviene così una figura specialistica della mediazione, più che della relazione, con l'utente. Sembra affiorare l'idea di una scuola non già come sede nella quale una comunità di professionisti ricerca, progetta e mette in atto strategie di insegnamento-apprendimento sulla base di standard e obiettivi comuni, ma piuttosto come punto di erogazione di un servizio a domanda individuale, che regola la propria offerta corrispondendo a richieste che si presentano già nettamente strutturate, un luogo nel quale i fruitori del processo formativo - famiglie e studenti - non si limitano a chiedere conto del buon esito del processo stesso, ma contribuiscono a dargli forma e, almeno in una certa misura, ne indicano tempi e strumenti.

Autonomamente consapevole dell'opportunità che il proprio bambino cominci a frequentare o meno in anticipo rispetto ai sei anni di oggi la scuola elementare, la famiglia opererà infatti la propria scelta, lasciando alla scuola il compito di fare eventualmente i conti con classi nelle quali potranno verificarsi escursioni anagrafiche anche di venti mesi. Nessuno peraltro è tenuto a sapere come l'esperienza sul campo, coonestata dalla ricerca pedagogica, rilevi problemi non piccoli già oggi, in presenza di divari d'età molto più contenuti; nessuno tranne gli operatori, che infatti lo sanno bene e si preoccupano, e tranne il legislatore, che sembra tuttavia curarsi poco della questione, salvo derubricarla a "falso problema" e indicare come contravveleno la strada - non sempre praticabile e comunque non risolutiva - della "scomposizione del gruppo-classe" e del lavoro sistematico per "sottoinsiemi omogenei". E ancora. L'idea che tocchi a papà e mamme indicare soggetti e confini del tempo pomeridiano è compatibile soltanto con l'esistenza di famiglie reali capaci di prefigurare un iter educativo complementare al curricolo che ne potenzi l'efficacia e, nel contempo, si modelli sulle attitudini del proprio figlio: sono del resto le stesse famiglie che, non dimentichiamolo, dovranno poi cooperare con il *tutor* alla stesura del portfolio, anche se non è affatto chiaro in che modo dovranno farlo (ma sul portfolio, di là dal luccicante ricalco linguistico, si diceva, è nebbia fitta). Insomma, famiglie culturalmente agguerrite e motivate (1). Il punto di caduta è proprio qui. Il modello che si legge in filigrana è infatti fondato sull'ipotesi che la famiglia abbia non solo le competenze ma anche l'intenzione soggettiva di concertare, se non di contrattare, con la scuola il percorso personalizzato migliore possibile per la formazione dei figli. C'è da chiedersi se questa famiglia idealtipica esista, oltre che nella mente degli ideatori della riforma, anche nella realtà.

Senza bisogno di affidarci a raffinate analisi sociologiche, basta ricorrere all'osservazione empirica per cogliere tendenze che vanno nella direzione opposta. Le famiglie italiane sembrano infatti sempre più lontane dal desiderare soluzioni cogestite con la scuola, in materia di formazione dei propri figli: esse chiedono piuttosto all'istituzione di farsi carico per loro conto anche di aspetti dell'educazione di cui un tempo erano depositarie esclusive. È vero che sempre più si impone un rapporto di tipo negoziale, nel comportamento quotidiano, tra famiglia e scuola, tra genitori e insegnanti; ma il patto che implicitamente si contrae è all'insegna di una netta separazione dei ruoli, altro che cooperazione. *Fra la mamma Doris Day che in **Non mangiate le margherite** si offre di partecipare a tutte le attività parascolastiche dei propri bambini e il papà*

David Niven che, all'ennesimo tentativo di coinvolgimento, risponde alla direttrice troppo invadente "cara signora, la scuola è stata inventata perché per un certo numero di ore della giornata i figli stiano lontani dai genitori e i genitori dai figli", la famiglia media italiana non ha dubbi: sta con David Niven. Se tanti segnali indicano il declino del modello partecipativo, aumentano tuttavia le attese nei confronti della scuola e le aspettative di successo per i figli da parte dei nuovi nuclei familiari, percentualmente a loro volta molto più scolarizzati rispetto alla generazione precedente. Vi è da dubitare che la risposta a questa richiesta in crescita sia spostare su famiglie mediamente sempre meno disponibili a farsi coinvolgere il peso di scelte complesse, che richiedono palesemente la presenza di competenze professionali specifiche.

Se questo è lo scenario, non è improbabile che, chiamate dalla riforma all'appello di una nuova centralità propositiva, le famiglie, alla fine, non rispondano. E che, se è vero che le risorse non diminuiranno (per convenzione argomentativa lo considero un dato acquisito), tutto resti sostanzialmente com'è (2) : saranno cioè le scuole a proporre il loro menu, il *tutor* sarà in qualche modo riassorbito senza che nessuno se ne accorga, il portfolio verrà metabolizzato come l'ultimo *pensum* burocratico di una lunga serie.

### AUTONOMIA ADDIO

Se mettiamo da parte le predizioni più o meno scontate su quanto succederà o non succederà il prossimo anno, verosimilmente segnato dalle strategie, fra elusive e conservative, che la scuola reale adotterà per fronteggiare l'ennesima transizione, resta da chiedersi se la declinazione familistica dell'impianto riformatore morattiano possa essere attenuata ed emendata, se sia cioè un elemento di corredo dell'insieme - e dunque, ove del caso, eliminabile - o se invece sia un pilastro ideologico portante, un'idea-forza del modello. Come già si osservava di sopra a proposito del tutor, delle soluzioni organizzative relative all'orario (27+3+10...), della distinzione mattina/pomeriggio, il decreto entra a gamba tesa in materie di sicura competenza delle scuole in regime di autonomia. Questa tendenza era già presente del resto nella legge delega n. 53/2003, là dove, all'art. 2, quando si parla dei piani di studio, demandati poi all'emanazione di successivi regolamenti, si omette qualunque riferimento alla quota oraria che la legge sull'autonomia riservava alle scuole. È presente lo Stato, sono presenti, in ossequio alla Lega, le Regioni; ma le scuole non ci sono più (3).

Questa mortificazione sotto traccia dell'autonomia si spiega, mi sembra, proprio con l'enfaticizzazione del ruolo cooperativo delle famiglie che, per compenso, toglie centralità e protagonismo alle singole realtà scolastiche. E come se il legislatore intendesse stabilire un contatto diretto tra norma generale e destinatario finale - famiglie e studenti -, lasciando in posizione ancillare la Scuola, cui spetta, come organo servente, il compito residuale ed esecutivo di "fornire il servizio". Servizio che a sua volta dovrà rispondere ad un doppio impulso: da un lato il soggetto ordinatore (Stato e Regioni), dall'altro il soggetto utente - da un lato l'input universale dei curricula e dei "piani di studio", dall'altro la domanda personalizzata dei percorsi specifici, o, per citare ancora la fonte, delle "unità di apprendimento". Schiacciato da sopra e da sotto, l'esercizio dell'autonomia rischia così di esaurirsi nell'individuazione dei margini di manovra per organizzare le risposte, invece di essere lo spazio di libertà progettuale nel quale una comunità professionale è chiamata a delineare al meglio l'identità della propria offerta.

Al netto dei riflessi difensivi della categoria di cui dicevo all'inizio, che scattano ad ogni ipotesi di cambiamento, i docenti hanno dunque qualche motivo serio per preoccuparsi. Se si lamentavano ieri con Berlinguer perché voleva fare una riforma senza di loro, tanto più si arrabbiano oggi con la Moratti che - questa è la percezione diffusa, come s'è visto non del tutto infondata - vuole fare una riforma, almeno in parte, contro di loro. Il rischio, a ben vedere, non è quello dell'"attacco alla scuola pubblica" (qui il tema pubblico-privato c'entra poco o nulla), bensì quello, assai più insidioso, di una banalizzazione del ruolo della scuola tout court - e della funzione di chi vi insegna. Perché è verissimo che la scuola italiana sconta oggi differenziali di efficacia preoccupanti rispetto alle medie Ocse (ma il problema si pone di meno per il segmento primario, dove, al contrario, per molti indicatori, occupiamo le posizioni di testa); ed è vero che almeno in parte è la qualità della didattica responsabile di questi risultati. È invece molto dubbio che anziché attraverso la riqualificazione e la rimotivazione degli insegnanti, il rilancio dell'istruzione possa passare attraverso la marginalizzazione delle loro competenze professionali.

## IDEOLOGIE

A delineare il profilo di questo sistema, mi sembra concorrano due visioni, se non del mondo, certo *dell'education, globalmente* intesa come capitolo del Welfare, entrambe del resto molto radicate e attive nel retroterra culturale dell'attuale maggioranza. Per un verso il modello consumeristico, di matrice liberale, in virtù del quale anche l'istruzione, essendo un bene da distribuire secondo le regole della libera concorrenza, rientra nella tipologia dei prodotti *customer oriented*; per l'altro il modello sussidiario, di matrice cattolica, che considera la scuola-istituzione non come soggetto "autonomo", ma come delegatario a tempo della funzione educativa, di cui la persona in formazione e, dietro di lei, la famiglia, mantengono sempre piena e indivisibile titolarità. Si tratta, in entrambi i casi, di modelli interpretativi non solo legittimi, ci mancherebbe, ma senza dubbio fecondi, in passato e ancor oggi, di rilevanti suggestioni, sia in termini culturali che di costruzione di policies. Mi verrebbe anzi da dire che nessuno dei due può essere del tutto espunto da un orizzonte mentale modernamente attrezzato dinanzi alle sfide della complessità dei sistemi formativi nelle società avanzate. Di lì sono venute le sollecitazioni più forti a lasciarci alle spalle idee di scuola non più proponibili, caratterizzate dal dirigismo ministeriale e dalla osservanza formale delle procedure, a porre con decisione al centro del processo l'apprendimento e non l'insegnamento, a considerare essenziale, ai fini di un reale e duraturo incremento di qualità, il diffondersi di una cultura della valutazione dei risultati; a maturare infine il convincimento che la stessa offerta pubblica dovesse allargare i propri confini oltre il perimetro dello Stato gestore. Se, nonostante ritardi, omissioni, false partenze e qualche passo di gambero, il confronto sulle politiche scolastiche si è svecchiato e, pur fra mille contraddizioni e condizionamenti, si muove dentro orizzonti di senso non estranei al dibattito internazionale e si alimenta di categorie e concetti ormai forse più condivisi di quanto non paia, credo che parte del merito vada anche attribuito al contributo teorico di queste due impostazioni ideali.

Detto questo, va subito aggiunto che l'applicazione di un modello puro di mercato al sistema d'istruzione, come dimostrano le esperienze internazionali del buono-scuola (4), non solo non produce maggiori risultati in termini di efficacia, ma incide negativamente sui fattori di equità, confermando e approfondendo le disuguaglianze di partenza. L'evidenza dei fatti ha ampiamente smentito la pretesa secondo la quale, messa nelle mani dell'utente l'arma della scelta e, più ancora, le risorse per acquistare il prodotto formazione, questi si sarebbe automaticamente orientato verso il meglio e, di conseguenza, l'esercizio protratto nel tempo di questo diritto di opzione avrebbe innescato una competizione virtuosa tra le singole scuole, elevando la qualità media dell'offerta. Non è andata così. Anche in presenza di sistemi di istruzione dotati di agenzie valutative affidabili e di trasparenti meccanismi di *ranking* delle scuole, le famiglie tendono a fondare la preferenza per questo o quell'istituto sulla base non dei migliori risultati conseguiti, ma del livello di omogeneità sociale di chi lo frequenta. Unito all'incentivo della prossimità territoriale, questo risulta di gran lunga essere il fattore chiave della scelta. Dove il buono-scuola è in vigore da un tempo sufficientemente lungo per poterne trarre utili evidenze comparative, si osserva che la sua introduzione ha enfatizzato la segmentazione sociale ed etnica, con il risultato finale di consolidare, non di correggere, svantaggi e differenze.

Ora, l'esito deludente del buono-scuola è dovuto proprio all'errato presupposto su cui si fonda l'equazione che assimila il sistema dell'istruzione a un mercato aperto. Voglio dire cioè l'idea che il singolo utente sia in possesso dei dati di conoscenza e delle competenze necessarie per fare la scelta migliore, per sé o, di norma, per il proprio figlio. Ciò, semplicemente, non è, né potrà mai essere: per quante regole di trasparenza e pratiche di *accountability* si impongano alle scuole, resterà infatti sempre un margine di asimmetria informativa sufficientemente ampio per tenere divaricate qualità effettiva e qualità percepita, esiti reali e benefici attesi.

L'ho tenuta lunga sul buono-scuola - che, si dirà, non è neppure adombrato nei testi morattiani - perché la traccia ideologica sottesa ai continui richiami alla famiglia, nella legge delega come nel decreto, non solo condivide con la teoria del *voucker* la stessa dose di astrattezza dottrina-ria, ma si nutre, alla fine, del medesimo equivoco: ossia che in un sistema complesso come l'istruzione, dove la creazione del valore, oltre ad essere a rendimento differito nel tempo e, quindi, di per sé difficile da valutare, dipende da mille variabili, fra le quali è decisiva la messa in campo di competenze professionali sofisticate, il baricentro vada spostato dall'offerta alla domanda - dalle scuole alle famiglie. Un conto infatti è che l'ordinamento preveda, anche grazie ad un sistema paritario finalmente aperto all'apporto di soggetti privati accreditati, la prati-

cabilità di percorsi formativi originali e specifici, nei quali le famiglie con motivazioni culturali forti *possano* realizzare i propri ideali educativi, interagendo attivamente con la scuola, nei contesti che a loro paiono più idonei e con strumenti e canali partecipativi efficaci; un altro conto è pretendere, in nome del principio assoluto della sussidiarietà orizzontale, che tutte le famiglie *debbano* essere o siano *naturaliter* vocate all'esercizio di un simile protagonismo.

## PROBLEMI VERI

Davvero conviene, a questo punto, dopo avere sfilato e scioperato, tirare un frego su tutto, cancellare virtualmente decreto e legge delega, in attesa di poterlo fare in Parlamento, quando (se) l'opposizione, divenuta maggioranza, "avrà i numeri"? A me pare piuttosto che riconoscere quanto vi è di condivisibile nell'impianto analitico e nella lettura della scuola attuale da cui ha preso le mosse il governo in carica, anche da parte di chi ne contrasta poi le soluzioni, sarebbe atto, prima che di onestà intellettuale, di saggezza e di lungimiranza politica; a meno che non ci si voglia trovare, al prossimo cambio di maggioranza, a ricominciare tutto daccapo un'altra volta, confermando di essere l'unico Paese al mondo che ad ogni avvio di riforma fa seguire, come passo successivo, non il suo compimento ma il suo azzeramento. In realtà, i temi affrontati da questo segmento della legge Moratti, con relativo decreto attuativo, restano tutti in piedi. La duplice esigenza di una maggiore pluralità di offerta, rispetto all'attuale tempo pieno, e di una più attenta valorizzazione delle eccellenze, legata ad una tendenziale individualizzazione dei percorsi, è questione vera e importante.

Su entrambi gli aspetti, tuttavia, non mi pare possa esservi risposta a prescindere dalla qualità della didattica e dalla creatività delle scuole (5). Provvedimenti il cui risultato si profila invece essere quello di minimizzarne il ruolo e mortificarne l'autonomia, nella più ottimista delle ipotesi, non produrranno alcun beneficio.

## NOTE

- (1) Le stesse famiglie alle quali un d.d.l. presentato in Parlamento da una deputata di Forza Italia vorrebbe inibire la facoltà di portare i minori alle manifestazioni di piazza. Pessimo costume, peraltro, questo dei bambini in piazza. Oltretutto politicamente masochista. Che tuttavia sia lo Stato a decidere al posto dei genitori se un figlio possa o meno accompagnarli ad un corteo sembra contraddire, ben prima che i valori di una cultura liberale e sussidiante, i principi elementari del buon senso.
- (2) Non è immediatamente decifrabile l'aumento diffuso e cospicuo della richiesta di tempo pieno per il prossimo anno. Si va da incrementi percentuali dell'8% (Lombardia) o del 12 e passa (Emilia Romagna, Veneto, Lazio) fino al clamoroso più 20% della Sicilia, sempre che i dati, per ora solo ufficiosi, siano veritieri. Non mi sentirei di escludere, soprattutto guardando a contesti locali significativi come Reggio Emilia o Bologna (più 14 e più 16%), che in parte il fenomeno vada letto come una risposta implicita di difesa, da parte delle famiglie, di un istituto che si è percepito, a ragione o a torto, a rischio di estinzione.
- (3) Sui rapporti fra attuazione della L.53/2003 e autonomia, va visto D. Cericola, *La questione dell'autonomia nei "piani di studio"*, in "Avio-Autonomie", 1-2 (2003), pp. 46 ss.
- (4) Cfr. H.F. Ladd, *School Vouchers: A Critical View* e D. Neal, *How Vouchers Could Gange the Market for Education*, entrambi nello stesso forum dedicato al buono-scuola in "Journal of Economic Perspectives", vol. 16, n. 4, Fall 2002.
- (5) Nello specifico del primo tema, perché si possa realizzare un'offerta più ricca e articolata, sia in termini di organizzazione del tempo scuola sia per tipologie e contenuti didattici, occorrerebbe poi tener conto non solo delle "vocazioni" dei singoli istituti, ma della equilibrata distribuzione delle opportunità, quartiere per quartiere e zona per zona. Si fatica a pensare come un'efficace regia territoriale di questo genere possa essere esercitata senza il concorso decisivo delle autonomie locali, completamente e inspiegabilmente assenti fra gli *stakeholders* del modello morattiano.