

ottobre 2021, SCUOLA e AMMINISTRAZIONE

I danni scolastici e le macchine della catastrofe

Rita Bortone

Il libro

“Il danno scolastico – la cultura progressista come macchina di disuguaglianza”, appena pubblicato da La nave di Teseo e scritto da Paola Mastrocola e Luca Ricolfi, illustra il “danno” apportato ai ceti sociali deboli dalla scuola “progressista”, ritenuta responsabile della **catastrofe culturale** che ha colpito il Paese negli ultimi 60 anni e delle accresciute disuguaglianze tra ricchi e poveri. Noti autori di vari volumi, Mastrocola è docente di lettere nei licei, Ricolfi è accademico di sociologia.

Dopo una pagina di “avvertenze”, il primo capitolo è della Mastrocola, intitolato *“Ipotesi sulla disuguaglianza: l’abbassamento danneggia i ceti popolari?”*. L’ipotesi, già formulata in precedenti lavori, trova nei capitoli 2 e 3, entrambi intitolati “Con i miei occhi”, il supporto delle esperienze scolastiche e professionali dei due autori. *L’ipotesi sulla disuguaglianza* trova infine la sua verifica nel capitolo 4, scritto da Ricolfi sulla base di dati Istat e intitolato: *“Test della verifica: sì, l’abbassamento danneggia i ceti popolari”*.

Il volume si conclude con una “Lettera a un genitore” nella quale la professoressa Mastrocola accuratamente raccomanda al destinatario di farsi carico, lui che è genitore e quindi tiene alla cultura del figlio, della osservazione, del controllo, della partecipazione e della contestazione nei confronti della scuola che il genitore medesimo trovi colpevole.

Verità condivise

Ad un progressista onesto e consapevole la lettura del *Danno* fa male innanzitutto perché le situazioni descritte sono drammaticamente vere.

La scuola: siamo in molti a sostenere che è vero che i giovani (molti giovani) vengono licenziati in condizioni di profonda ignoranza, privi di fondamentali concetti di grammatica come di matematica, incapaci di studiare, di scrivere in lingua italiana, di fare un discorso di senso compiuto; è vero che questa catastrofe dipende in buona parte dalla irresponsabile facilitazione dei percorsi operata da molti insegnanti e molti istituti; che la valutazione degli apprendimenti si è spesso trasformata in una risibile pratica che non accerta i livelli culturali raggiunti e che mistifica la realtà per poter mandare avanti **tutti** i ragazzi; è vero che gli esami di Stato, al termine del primo e del secondo ciclo, nel tempo sono diventati sempre meno “esigenti” ed hanno implicitamente indotto i ragazzi a studiare sempre meno; che le scuole di base, *prime* responsabili del *danno*, sono immerse in una ipertrofia di progetti “extracurricolari” che distraggono dai fondamentali obiettivi disciplinari, e che sono spesso attratte da innovazioni di facciata promosse dall’alto e malamente interpretate in basso; è vero che l’autonomia scolastica ha nel tempo dimostrato, per colpe del centro e della periferia, la sua incapacità di migliorare, come ci si attendeva, la qualità dell’offerta. Sono cose che appaiono vere a molti.

Ed anche per quanto riguarda l’università, non sono pochi i docenti e gli studenti che, pur *progressisti*, confermano la gravità di molte accuse contenute nel libro: è sotto gli occhi di tutti che la liberalizzazione dell’accesso alle facoltà e dei piani di studio ha consentito improbabili percorsi universitari anche a studenti del tutto privi di qualsiasi “prerequisito”; è vero che il dimezzamento degli esami prima e gli *esoneri* poi hanno contribuito fortemente alla facilitazione dello studio ed alla dequalificazione del

percorso universitario; che negli anni 70 si sono verificate deformazioni aberranti dello spirito del 68 e si sono sostenuti esami di gruppo su contenuti culturalmente inesistenti e con valutazioni risibili; è vero che oggi la valutazione dei docenti universitari è fondata su sistemi quantitativi che non solo non riescono a misurare la qualità della ricerca, ma ne condizionano gli oggetti e gli interessi, implicitamente depauperando e svilendo ciò che dicono di voler misurare.

Sì, è vero che dal '62 in poi scuola e università hanno vissuto una "lunga marcia dell'abbassamento". E che tutto ciò è stato ed è drammaticamente grave per il futuro individuale degli studenti e per il futuro del Paese intero. È vero insomma che non si è riusciti a far sì che la scuola di massa fosse anche una scuola di qualità.

E certamente è vero che sono stati proprio i ceti deboli a risentire maggiormente dell'abbassamento della qualità della scuola. Forse non c'era neanche bisogno di formulare ipotesi, costruire verifiche e scomodare la *Ricerca*: basta un po' di logica e di buon senso per capire che chi per la propria acculturazione fruisce *solo* della scuola, rispetto a chi, oltre alla scuola, ha fonti di acculturazione diverse e più elevate, si avvantaggia e vede attenuarsi le distanze se la scuola è di qualità (cioè se fornisce strumenti culturali "alti", ma con modalità differenziate, adatte ai bisogni di ciascuno), mentre vede ampliare lo svantaggio se la scuola è di bassa qualità (strumenti culturali generalmente poveri, offerti senza alcuna garanzia di fruizione individuale effettiva).

Sarebbe stato interessante se gli Autori avessero considerato anche il *danno* apportato ai ceti deboli (più che ai ceti forti) da fattori insiti nella società di massa, prima che nella scuola di massa. Anche l'uso pervasivo delle nuove tecnologie, infatti, il cui consumo interessa indiscriminatamente i diversi ceti socio-economici, accresce culturalmente chi ne fruisce con strumenti culturali già alti, mentre non giova a chi ne fruisce con pensiero elementare e strumenti culturali poveri (non ho dati da citare, la mia affermazione deriva da letture in cui mi sono imbattuta nei decenni della mia riflessione professionale e di cui conservo solo i significati)

Forse, se si fossero esaminati altri fattori incidenti sulle diseguaglianze, sarebbero emerse nuove riflessioni. E forse sarebbe emersa un'altra grave responsabilità della scuola: quella di non essere stata capace di avvicinarsi a *quei* danni per provare ad arginarli, di non avere svolto la sua funzione termostatica, come avrebbe detto Postman in "La scuola come conservazione".

Ma a quest'analisi il libro non è interessato, forse perché non se ne può ricavare una colpa da addebitare ai *progressisti*.

Accecamenti ideologici e falsa coscienza

Nonostante mi sia stato subito chiaro che molte pagine contengono delle descrizioni veritiere, a me è sembrato che il libro, nel suo insieme, sia stato concepito con il solo scopo di denigrare la cultura progressista.

Nella pagina delle Avvertenze i due Autori dichiarano che il libro è nato come "*un atto di solidarietà verso chi ha pagato a caro prezzo i cambiamenti della scuola e dell'università*", ma nel lessico, nel sarcasmo ricorrente, nella insistenza delle accuse, nella stigmatizzazione di eventi e di nomi, si coglie facilmente un astio malcelato verso scelte culturali e politiche magari discutibili, ma che hanno soprattutto la colpa d'essere ispirate da visioni e culture "altre" e "diverse" rispetto a quelle degli Autori (interessanti le pagine in cui zia Ebe, preside d'altri tempi, consiglia ai genitori di Luca di mandare avanti di un anno il nipotino pur di non renderlo vittima della scuola di massa che stava arrivando, e interessante anche la scelta di Luca e Paola, che hanno preferito mandare i figli dalle suore pur di non renderli vittime del danno insito nella scuola di massa già arrivata!)

A me dunque sembra che il libro sia soprattutto portatore di provocazioni culturali e ideologiche, interessato a dar voce a quella schiera di docenti, dirigenti, genitori, intellettuali *non progressisti* che sono anch'essi, obtorto collo, portatori del *danno*, ma solo perché non hanno strumenti culturali né operativi per opporvisi e costruire alternative, e che ben felici saranno ritrovando le proprie anguste convinzioni (poco importa se supportate da informazioni scorrette o tendenziose!) all'interno di pagine che attraverseranno il Paese.

“Chi ha voluto, o perlomeno permesso, l'abbassamento dell'asticella della valutazione? Chi si è battuto perché certe materie fossero alleggerite, o addirittura scomparissero? Chi ha combattuto contro gli sbarramenti – esami, propedeuticità, requisiti d'ingresso – che un tempo proteggevano gli studenti dall'intraprendere studi per cui non avevano le basi? (...) È la cultura progressista che si è battuta per la democratizzazione della scuola; è la cultura progressista che ha inteso la democratizzazione non come mettere la cultura alta a disposizione di tutti, ma come “diritto al successo formativo”; è la cultura progressista che ha demonizzato gli insegnanti che si opponevano all'abbassamento dell'asticella o semplicemente erano contrari a rilasciare falsi attestati (...). Quanto alla cultura progressista, alle legioni di pedagogisti, linguisti, intellettuali più o meno impegnati che hanno promosso la distruzione della scuola e dell'università come luoghi di cultura, non hanno nemmeno più bisogno di sostenere le loro idee, perché quelle idee hanno vinto. Anzi stravinto (...)” (pagg. 218/219).

I colpevoli sono dunque tanti (*legioni di pedagogisti, linguisti, intellettuali*), ma alcuni sono più colpevoli, ad esempio Luigi Berlinguer (colpevole della riforma universitaria del 3+2 e dell'idea del “diritto al successo formativo”), o don Lorenzo Milani, colpevole di aver inferto un duro e inspiegabile colpo all'insegnamento dell'Iliade del Monti nella scuola dell'obbligo, o ancora le Cooperative Rosse, assimilate alla Mafia come causa (forse!) di una bassa incidenza del parametro di meritocrazia nella cosiddetta “zona clientelare”, costituita secondo Ricolfi da *Zona di mafia e Zona Rossa*: “*Che si tratti di avere la protezione di una cosca mafiosa, come accade nei territori controllati da mafia, camorra e 'ndrangheta, o si tratti di avere la tessera di partito e le conoscenze giuste nel partito stesso, come non di rado accade nelle regioni rosse, la logica è sempre la medesima: il meccanismo fondamentale del mercato, che assicura che tutti gli scambi siano liberi e volontari, è distorto e inquinato (...)*”. E curiosamente il sociologo Ricolfi fa riferimento al volume *Falce e carrello*, scritto dal patron di Esselunga per raccontare il suo storico scontro con i supermercati delle Cooperative.

Quando anche una elevatissima cultura letteraria non riesce ad impedire gli accecamenti)

La professoressa Mastrocola scrive di aver scoperto solo nel 2004 (e trasecola!), *Lettera a una Professoressa*, edito per la prima volta nel 1967. Quasi 40 anni dopo, insomma. Ma lei non aveva tempo, studiava Letteratura. Ciò che m'incuriosisce è appunto come possa, una docente esperta di Letteratura e quindi dell'interpretazione del testo e della sua corretta contestualizzazione, non capire il senso contestuale dell'indignazione di Gianni (mitico allievo della scuola di Barbiana) quando, nelle pagine di *Lettera a una professoressa*, si domandava “*Il Monti chi è? Uno che ha qualcosa da dirci? Uno che parla la lingua che occorre a noi?*”. Com'è possibile che la professoressa non abbia contestualizzato quelle parole e quella indignazione e le abbia interpretate come un voler “eliminare la letteratura”? Mancata comprensione o accecamento ideologico?

In realtà sono parecchie le cose che la professoressa non sopporta: *i saperi e le culture* al plurale, perché *il Sapere* è uno solo ed anche *la Cultura*, quella vera, è una sola; *i Licei* al plurale, perché di Liceo ce n'è uno solo ed è quello col latino; non sopporta *le nuove didattiche*, che non si sa bene cosa siano ma certamente sono una brutta cosa e *dannosa*, e quindi ci si può permettere di disprezzarle o di farci su

del sarcasmo; non sopporta i test Invalsi e le verifiche a crocette, ma neanche i saggi brevi e gli articoli di giornale agli esami di stato, perché per insegnare, per verificare e per valutare esistono solo il tema e l'interrogazione; non sopporta i pedagogisti e gli psicologi (a cosa servono, se esiste solo una Letteratura da *trasmettere*? Un'insegnante che sa di Letteratura ed è portatrice della Cultura vera, mica si può abbassare a capire cos'è l'apprendimento!); ma neanche le parole, della psicopedagogia, sopporta la professoressa, quindi *spinta* o *scintilla* al posto di *motivazione*, *attrito* al posto di *conflitto cognitivo*, insieme ad affermazioni amene, tipo che la scuola progressista non ama *l'attrito* e roba simile (cose che capitano quando uno non sa di cosa parla!).

Ma i *danni* non finiscono qui, per la Mastrocola: si pensi al lavoro di gruppo (a che serve? è sempre *uno solo* che concepisce l'Idea!); al diritto al successo formativo (*dannosissima* idea del Ministro Berlinguer, per colpa della quale si promuovono sempre tutti e si dà sempre agli insegnanti la colpa degli insuccessi!); agli obiettivi relativi alla *inclusione* e alla *cittadinanza* (perché, non basta forse la Letteratura per produrre inclusione e cittadinanza?); alle *competenze* e all'*uso* del sapere (il Sapere è per Sapere e basta, guai a pensare che possa essere *usato*!).

Anche il professor Ricolfi non scherza, quanto a conoscenze confuse: basta leggere a pag. 38 i confusi riferimenti agli stadi cognitivi di Piaget, allo sviluppo delle abilità cognitive e alla progressione delle conoscenze, impropriamente utilizzati per dire quel che Ausubel aveva sintetizzato in una sola frase, e cioè che: "l'elemento più importante ai fini dell'apprendimento è quello che si è appreso prima". Ma chi è Ausubel?

Insomma, mettendo da parte l'ironia, nel libro è evidente che: progressisti=innovazione; innovazione=bassa qualità; progressisti= bassa qualità. E il libro è fatto.

Niente di personale

A pag. 152 la Mastrocola *finalmente* è felice, dopo aver letto il *Manifesto per la nuova scuola*, promosso da un gruppo di docenti e "successivamente sottoscritto da illustri intellettuali", che agita anch'esso la bandiera del livore, della mistificazione della realtà e dell'ignoranza psicopedagogica *contro le tendenze burocratico-aziendalistiche in atto, contro l'invasione dei progetti, contro la selva di valutazioni, certificazioni e percorsi scolastici semplificati, contro la digitalizzazione selvaggia della didattica; a favore delle materie curriculari, dei libri, dell'autonomia degli insegnanti e del valore inestimabile della lezione frontale. Finalmente!*

Quel Manifesto, letto l'anno scorso frettolosamente e senza interesse per le questioni proposte, peraltro molto modestamente argomentate, lo avevo dimenticato. Dopo la felicità della Mastrocola sono andata masochisticamente a cercarlo e a rileggerlo.

Il Manifesto attacca la scuola delle competenze, negatrici della "*dimensione integralmente umana*" degli studenti; la didattica con nuove tecnologie, che *confonde i mezzi con i fini*; la scuola che nega la libertà d'insegnamento, "*spesso schiacciata e conculcata dall'imposizione di mode di scarsissimo valore didattico e culturale*"; la scuola che ha sottratto la centralità dell'ora di lezione (*a causa di devastanti riforme è diventata un'ora squalificata e messa ai margini da una serie di attività che ne snaturano la funzione e la rendono un'attività residuale*); ed auspica, lo stesso Manifesto, che vengano eliminati l'alternanza scuola-lavoro, i test Invalsi, il Rav, i Ptof cervellotici (*insomma tutte le attività burocratiche inutili che sottraggono tempo, attenzione ed energie agli insegnanti, che devono dedicarsi esclusivamente all'insegnamento*); auspica una revisione dell'intero impianto fallimentare dell'autonomia scolastica, *che ha trasformato la scuola in centri di potere e di proliferazione burocratica, para-aziende in concorrenza*

tra loro per la conquista delle clientele; auspica un diverso rapporto numerico tra studenti e insegnanti, perché gli insegnanti devono poter dedicare tempo e attenzione alle esigenze di ogni studente.

Che dire? Ho capito la felicità della professoressa, perché la visione delle cose è la stessa, le distorsioni dell'esistente sono le stesse, il linguaggio da *non progressisti* è lo stesso, ed è uguale l'assenza di problematizzazione, come l'assertività priva di fundamenta (gli studenti che *non hanno le basi* non riescono ad avanzare negli studi: che dire, invece, degli insegnanti che *non hanno le basi* ma continuano a imperversare nelle piazze e nei siti?).

Non viene però detto, ne *Il danno*, che a quel Manifesto, nel luglio 2021, è stata data puntuale risposta dal *Gruppo Condorcet*, composto anch'esso da "illustri intellettuali", che però hanno visioni e competenze diverse.

Punto per punto, Condorcet ribatte e "smonta" le affermazioni fallaci: sulle competenze che negherebbero le conoscenze, sull'ora di lezione che sarebbe stata eliminata, sulla libertà d'insegnamento che sarebbe stata conculcata, sulla deriva del lavoro del docente che sarebbe stato dirottato verso pratiche burocratiche, e così via.

Qualcosa di personale: con gli occhi miei

Ho riportato in sintesi il contenuto del Manifesto e la risposta di Condorcet per segnalare che il libro di Ricolfi e Mastrocola lo si può leggere o non leggere, condividere o osteggiare, ma i problemi che affronta sono gravi e gravi a me sembrano la distanza culturale delle "parti" impegnate nel dibattito e la ideologizzazione del dibattito stesso.

Al termine del capitolo 3, scritto "con i suoi occhi", la professoressa Mastrocola, dopo un mix di descrizioni veritiere, di interpretazioni malevole, di informazioni errate o mancanti, di opinioni opinabili ed autoreferenziali, così conclude:

"E oggi?"

Oggi abbiamo solo due strade.

La prima è continuare a non vedere il danno prodotto e proseguire imperterriti sulla stessa linea, magari chiamando innovazione l'ulteriore abbassamento culturale dell'istruzione.

La seconda è riconoscere l'errore. E cercare di riscattarci, ripensando la scuola da zero e ricostruendola, pezzo per pezzo.

Ho come l'impressione che abbiamo già scelto".

Il mio dispiacere più grande, dopo la lettura di questo libro, è stata ed è la impossibilità di ribattere pezzo per pezzo, affermazione per affermazione, a quanto sostenuto nelle sue pagine. Occorrerebbe scrivere un altro libro, molto più voluminoso. E qui non è possibile.

In estrema sintesi però posso sostenere che le cose, viste *con i miei occhi*, appaiono diverse.

Nelle *Avvertenze* presentate all'inizio del libro gli Autori sostengono che la "strage degli innocenti" che essi stessi hanno *visto scorrere per mezzo secolo davanti ai loro occhi, nessuno ha provato a fermarla*, e che il *danno* di cui parla il libro "*è un film che nessuno vuole vedere, forse perché troppi produttori, sceneggiatori, registi, attori, comparse hanno lavorato alla sua produzione*".

Se vogliamo qui adottare, come gli Autori del volume, la scorretta pratica dell'utilizzare l'esperienza personale come argomento utile al dibattito, allora dovrei sostenere che io, con la **mia** esperienza professionale, potrei essere la prova che le due affermazioni delle *Avvertenze* sono false. Infatti appartengo a quei "troppi" che hanno lavorato alla produzione del film (sia pure come comparsa), ma *il film*, per doloroso che sia stato, non ho mai rifiutato di vederlo, e sempre, nel mio piccolo, ho provato a

fermare, con fatica ma con successo, la *strage degli innocenti* che invece gli Autori hanno solo *visto scorrere davanti ai loro occhi*. Sia nella visione consapevole del film, sia nell'argine alla strage, non ero sola: con me ci sono state tante altre persone di scuola, "progressiste" e quindi corresponsabili del danno, o anche "non progressiste" ma corresponsabili del danno anch'esse, perché di buona cultura psicopedagogica (oltre che letteraria!), quella che gli Autori del libro ignorano o disprezzano.

Dalla mia battaglia per una scuola inclusiva ma di qualità, condivisa da tanti altri insegnanti e dirigenti, ricavo dunque risposte *personali* molto diverse alla domanda *E oggi?*

I principi su cui è fondata la nostra scuola mi vanno bene: mi va bene una scuola inclusiva e aperta a tutti (non ho mandato i miei figli in scuole private, come Paola e Luca, per proteggerli dal "danno" della scuola di massa); una scuola che guardi la realtà e non si isoli in sciocche torri d'avorio; una scuola che sappia come funziona l'apprendimento, che insegni conoscenze non "inerti" ma "generative e trasferibili", e che promuova competenze intese come sapere *agito* e non *recitato*; mi va bene una scuola che verifichi gli apprendimenti con criteri oggettivi e descriva i livelli di competenza raggiunti invece di mettere un quattro o un otto. Che ponga al centro della sua offerta le grammatiche disciplinari ma che sappia integrare il curriculum con utili attività extracurricolari; che innovi le metodologie e i linguaggi e gli ambienti di apprendimento per non essere fuori dal mondo, per avvicinarsi agli studenti e per poter comunicare efficacemente con loro.

Ma accanto a queste cose che mi vanno bene, ce ne sono molte che non mi vanno bene affatto: l'abbassamento dell'asticella nell'istruzione e nella valutazione, l'uso indiscriminato e inconsapevole delle tecnologie nella didattica, la burocratizzazione della pratica valutativa, lo svilimento del sapere disciplinare a vantaggio di un extracurricolare di grande appeal e di nessun valore culturale, la ipertrofia di progetti di cui non si conoscono i risultati formativi, l'autonomia vissuta nella logica dell'adempimento e nella povertà progettuale, in funzione solo della competizione e del numero degli iscritti.

Ma domani?

Qualità professionale degli insegnanti e dei dirigenti

Con i miei occhi ho constatato che non sono l'innovazione e la cultura progressista ad abbassare la qualità della scuola: gli stessi principi, le stesse norme, le stesse condizioni di lavoro, producono risultati diversi a seconda della qualità professionale dei dirigenti scolastici e degli insegnanti. Certo esistono norme discutibili e di impatto negativo, ma il più delle volte il danno viene non dalla norma, ma dalla norma fraintesa o disapplicata, dal principio non condiviso e osteggiato, dall'innovazione mal interpretata, dal sapere necessario ma non posseduto, dal controllo non esercitato. Viene dall'assenza di confronto, dalla mancanza di riconoscimento dell'altro, sia esso studente o collega, da culture dogmatiche ed *esclusive*.

Con i miei occhi ho visto che la qualità della scuola non si abbassa per la cultura progressista, ma per quella che Umberto Cerroni chiamava la "mezza cultura", quella che basta a comunicare, ma produce cattiva comunicazione. Lui lo diceva a proposito della *cultura di massa* in genere, qui lo dico a proposito della *mezza cultura* della classe insegnante, cui vengono consegnati diplomi di laurea e di abilitazione, attestati e certificazioni, ma cui le Istituzioni non garantiscono né una buona professionalità di base, né un reclutamento rigoroso, né una seria formazione in servizio, né ancora una valutazione delle prestazioni che orienti e migliori l'esercizio della professione.

Con i miei occhi ho constatato che pur con le stesse leggi e circolari, con gli stessi limiti e gli stessi guasti sociali, con la stessa povertà di risorse, con la stessa insoddisfacente autonomia, quando dirigenti e

insegnanti sono davvero preparati, e continuano ad aver voglia di studiare e di capire, di ricercare e sperimentare, di confrontarsi e di sfidare, di esercitare pensiero critico verso il sapere degli altri ma anche verso il proprio sapere, di progettare soluzioni e costruire nuovi contesti, la scuola riesce a garantire ai suoi studenti una formazione di alta qualità: la cultura dell'insegnante dev'essere una cultura *alta*, ma deve anche essere *funzionale* alla professione docente. La Letteratura non basta. Il trincerarsi nella propria ignoranza è una calamità, ma lo è anche il trincerarsi nella propria turris eburnea.

Fino a quando la classe insegnante (e di conseguenza la classe dei dirigenti) continuerà ad essere essa stessa "di massa", portatrice di "mezze culture", con le sole isole felici di chi studia e ricerca e cresce per conto proprio, la scuola non potrà fornire una formazione di qualità agli studenti. Potrà solo fingere di farlo.

Flessibilità del sistema

La flessibilità è una cosa seria, non la si può affidare alla aleatorietà dell'autonomia scolastica e della sua gestione.

Ma deve essere una flessibilità del sistema, dapprima ideata a livello nazionale come strumento di realizzazione dei principi e delle visioni, e poi interpretata dal singolo Istituto sulla base di strumenti e risorse disponibili.

Occorre che l'anno scolastico non sia rigido, che i programmi delle discipline possano essere fruiti a livelli diversi, che la valutazione e i sistemi di "promozione" e di "ripetenza" non si riferiscano unitariamente a tutte le discipline del piano annuale, ma consentano avanzamenti e arresti a seconda degli specifici apprendimenti acquisiti, delle competenze maturate, delle propedeuticità garantite. Occorre che la conoscenza di sé e l'autorientamento trovino spazio in un esercizio reiterato della scelta, in *opzioni* tra campi diversi del sapere, e che il curriculum contenga una parte essenziale obbligatoria per tutti e garantita a tutti, ed una parte *opzionale*.

Occorre che i principi dell'inclusione e del "diritto al successo formativo" trovino condizioni di realizzazione e risorse professionali in un organico funzionale ricco di competenze diversificate.

Non è difendibile una scuola che chiacchiera di differenziazione ma poi realizza recuperi che non recuperano, orientamenti che non orientano, ampliamenti curricolari che non ampliano né conoscenze né competenze. Una scuola che chiacchiera di diritto al successo formativo ma poi non sa sostenere gli studenti in difficoltà e tollera dispersioni palesi e occulte.

Delle scuole del Nordeuropa, di cui ammiriamo i risultati, stiamo imitando armadietti colorati e banchi a forma di petali, ma non stiamo imitando né la flessibilità dei percorsi né la gestione degli organici; né la qualità professionale dei docenti, né ancora la pratica della loro valutazione. Non stiamo ricercando nessun miglioramento ai fini di una sostanziale autonomia e di una sostanziale e qualificata dirigenza.

Non stiamo ricercando, insomma, nessuno degli elementi fondamentali ai fini della qualità dell'istruzione.

Valutazione diffusa

Leggo, mentre scrivo le mie riflessioni, che nell'atto di indirizzo per il 2022 il Ministro Bianchi ha affermato che occorre promuovere e potenziare l'attività di valutazione delle scuole, dei dirigenti scolastici e del personale docente, valorizzandone gli esiti, anche a supporto del processo di sviluppo dell'autonomia.

Ma leggo anche che i sindacati già si ribellano: la Storia si ripete.

E qui, cari professori Mastrocola e Ricolfi, la cultura progressista non c'entra affatto. C'entra la cultura nazionale dell'immobilismo, del garantismo, del *laissez faire*, del disimpegno professionale e civile. C'entra la disponibilità a criticare sempre tutto e tutti, spesso con veleno e arroganza e disonestà intellettuale, ma non a mettere in discussione la propria comoda routinaria conservazione di una professionalità stantia e sì, portatrice di profondi e gravi danni.

Il danno, le colpe

Penso che le responsabilità del *danno* siano gravissime e molto diffuse, ma siano da distribuire fra progressisti e non progressisti, fra ministri e intellettuali, fra dirigenti e insegnanti, fra scuole e università, fra genitori e società civile.

Penso che sia colpevole il ministro che vara riforme senza costruire le condizioni della loro applicazione; l'intellettuale che dalle pagine dei quotidiani nazionali pontifica senza conoscere; il dirigente che diventa un travet dell'adempimento acritico e della vuota competizione; l'insegnante che obbedisce alle circolari senza comprenderne il senso, e propone progetti solo per guadagnare un soldo, e improvvisa la lezione o la prepara studiando solo Letteratura; l'insegnante che abbassa l'asticella e falsa le valutazioni o quello che tiene l'asticella troppo alta; il prof. universitario che sforna potenziali insegnanti senza fornirgli strumenti anche elementari; il genitore che rivendica per il proprio figlio il diritto ad un alto voto e non ad un'alta formazione:

E tutti coloro che assistono alla *strage degli innocenti* senza provare a fermarla, perché tanto la colpa è degli altri ed io sono bravissimo ma non posso salvare il mondo.

ma non posso salvare il mondo.