

### 2001 Berlinguer ti ho voluto bene

recensione a Luigi Berlinguer (con la collaborazione di Marco Panara), *La scuola nuova*, Laterza, Roma-Bari, 2001.

«...non è cosa più difficile a trattare, né più dubia a riuscire, né più pericolosa a maneggiare, che farsi capo a introdurre nuovi ordini. Perché lo introduttore ha per nemici tutti quelli che delli ordini vecchi fanno bene, et ha tepidi difensori tutti quelli che delli ordini nuovi faranno bene». La citazione machiavelliana posta in epigrafe è perfettamente calzante alla situazione in cui si è venuto a trovare Luigi Berlinguer nei quattro anni di sforzi per riformare la scuola italiana, che ripercorre in questo libro.

L'impresa di por mano a una situazione incancrenita da quarant'anni di paralisi legislativa e disinteresse politico pressoché totali poteva apparire disperata. La situazione è descritta dall'autore nel capitolo "La scuola che ho trovato": il centralismo soffocante di un'amministrazione «deresponsabilizzata, ossessivamente rigorosa nella forma e lassista nella sostanza» (p. 81); l'accavallarsi di "leggine" di favore che gonfiavano gli organici e dividevano il personale in una miriade di sottocategorie, fino a rendere inestricabili le procedure di assegnazione dei posti e un'avventura l'apertura di ogni anno scolastico; l'assenza di ogni verifica dei risultati formativi e, *dulcis in fundo*, il coinvolgimento dei sindacati nella gestione, che agli occhi di molti insegnanti ha reso indistinguibile il sindacalista dal burocrate ministeriale. Il vuoto di riforme è stato riempito da innovazioni "sperimentali" scoordinate, ma sempre più monopolizzate dall'amministrazione centrale, sulle quali il giudizio di Berlinguer è forse troppo drastico, perché hanno pur mobilitato le migliori energie del corpo insegnante e della dirigenza, e prodotto sensibili innalzamenti di livello culturale e didattico (anche per questo, sia detto di passata, il quadro qui delinato non ha niente a che vedere con lo "sfascio della scuola" di cui discetta sui giornali qualche incompetente).

L'autore rivendica a sé il coraggio di essere intervenuto là dove decenni di pavidità politica e sterili contrapposizioni avevano creato uno stallo: sul prolungamento dell'obbligo «abbiamo chiuso trent'anni di paralisi legislativa» (p. 17); sulla riforma dell'esame di stato, "sperimentale" dal 1969, «nessuno ci voleva mettere le mani, e noi lo abbiamo fatto» (p. 22); le norme disciplinari risalenti al Regio Decreto del 1925 sono state sostituite da uno Statuto dei diritti e dei doveri degli studenti «sulla scia della Convenzione internazionale sui diritti del bambino e del ragazzo» (p. 26); è stata data una soluzione legislativa all'altra spinosa questione della parità scolastica, sulla base del principio di «assicurare che sia laica, libera e pluralista tutta la scuola italiana, statale e non statale» (p. 151; se poi questo accadrà di fatto, mentre parte la corsa delle regioni - a governo di destra o di sinistra - a finanziare indiscriminatamente le scuole private, è un'altra questione). In sintesi, «dal 1996 la qualità del confronto politico in materia scolastica è cambiata rispetto al passato e credo che la ragione principale sia che in passato non esisteva un progetto» (p. 139); «la sinistra era entrata per la prima volta nel palazzo di viale Trastevere (...) e non poteva porsi nell'ottica delle mediazioni di basso profilo. Doveva avere una mira strategica alta» (p. 145).

Trapela qui un'ambizione alta, quale si desidera in un politico non mediocre. L'autore collega opportunamente questo respiro politico a quello che ha caratterizzato la stagione della nascita dell'Ulivo e dei suoi primi governi, e vede nella propria estromissione dal governo (narrata nelle ultime pagine del libro, con analisi lucida e distaccata) uno dei segni dell'affievolirsi di quello slancio, col ritorno a una politica miope e timorosa; anche se nel caso della Pubblica Istruzione il suo successore Tullio De Mauro ha mostrato di voler portare a termine quel che era possibile del disegno riformatore ed è tra l'altro prefatore del volume di Berlinguer.

Un disegno di riforma così vasto non poteva non suscitare ogni sorta di resistenze: l'autore ricorda quelle delle varie lobby della formazione professionale, degli «esamifici» (scuole private che offrono diplomi facili), «la fortissima pressione corporativa all'interno dei Conservatori» (p. 66); oltre ovviamente all'opposizione politica della destra, priva in questo come in altri campi di un proprio disegno, ma pronta a scatenare violente campagne di opinione e tattiche parlamentari dilatorie contro qualunque iniziativa riformista. Ma più interessanti sono i ripetuti accenni alle resistenze e ai ritardi culturali della stessa sinistra. Per il passato, Berlinguer ricorda «il forte rapporto del PCI con la cultura italiana, con gli intellettuali, tutti usciti da quella scuola e tutti in fondo nostalgici dei bei tempi della intensa e stimolante vita da liceali» (p. 78; dimentichi, aggiungo io, che la stragrande maggioranza dei giovani da quella scuola era esclusa). E il discorso non riguarda solo il passato, se è vero che le opposizioni più acri alla riforma dei cicli sono venute anche da intellettuali cosiddetti di sinistra.

Soprattutto, «ci siamo scontrati con l'idea che la politica si consuma essenzialmente in cortei, documenti, dibattiti, propaganda, quando invece deve misurarsi con il fare, il costruire, il realizzare. La sinistra non aveva l'abitudine intellettuale di confrontare la sua cultura con le realizzazioni, e ha dovuto fare i conti con lo spessore dei problemi concreti, dei vincoli, della gradualità» (p. 146).

Non si poteva dir meglio. Ma qui, di fronte a questa idea forte di una politica calata nell'amministrazione, nella pratica quotidiana, un lettore che abbia seguito con partecipazione la vicenda riformatrice di questi anni non può nascondere qualche perplessità. Non sempre la pratica amministrativa è stata coerente con gli intenti politici, non sempre lo stesso Berlinguer è parso seguire in modo puntuale e tempestivo tutti i risvolti attuativi dei suoi progetti. Quando si legge «Liberare il sistema dal vecchio burocratismo, dalle circolari e dall'eccesso di omogeneità» (p. 36), non si può non ricordare che le circolari erano passate da 380 nel 1995 a 784 nel 1996 a 941 nel 1997 (un numero superiore a qualunque capacità umana non dico di applicarle, ma di leggerle): si direbbe che qualcuno avesse interpretato la tendenza all'autonomia come il dare alle scuole disposizioni sempre più dettagliate a cui dovevano uniformarsi per essere autonome. Del resto, per qualche anno nelle scuole "autonomia" ha significato la rincorsa a una miriade di progetti promossi dal centro, per assicurarsi i relativi finanziamenti, con un'estenuante produzione cartacea. Quando l'autore rivendica l'impostazione nuova dei corsi di formazione per la dirigenza scolastica, non posso ignorare che non ho incontrato un solo dirigente, da un capo all'altro della penisola, e tra i più impegnati, che non avesse trovato quei corsi improvvisati, pasticciati, una grossa perdita di tempo. E questo vale per una gran parte delle iniziative formative che si sono riversate sulle scuole: la scelta in sé commendevole di utilizzare una parte delle risorse economizzate con la riduzione delle classi per promuovere la qualità dell'istruzione non ha fatto i conti con una seria ricerca delle non molte competenze reali disponibili in materia. A queste esperienze si può imputare lo scarso entusiasmo che l'iniziativa riformatrice ha suscitato nelle scuole, e non solo alle carenze di comunicazione che Berlinguer più volte ammette.

Perplessità ulteriori riguardano aspetti più sostanziali del disegno riformatore, in particolare il riordino dei cicli. Berlinguer parla della «flessibilità curricolare, la parte più significativa dell'autonomia» (p. 28), e altrove rivendica «l'individualizzazione dei percorsi studenteschi» (p. 105). L'autonomia permetterà alle scuole di realizzare in parte queste cose, ma l'aspetto strutturale della flessibilità, la possibilità di opzioni che consentissero allo studente di costruire gradualmente il proprio percorso formativo, si è persa per strada. Nel "documento Berlinguer" del 1997 si parlava di un triennio orientativo, in cui lo studente avrebbe sperimentato per via di moduli i diversi indirizzi, cumulando nel contempo le conoscenze di base necessarie per quello che avrebbe imboccato definitivamente nel triennio terminale. Questa idea era già scomparsa dal disegno di legge presentato al Parlamento, e il Parlamento, preoccupato solo di salvare l'integrità del liceo classico, l'unica scuola che la nostra classe dirigente conosce, ha fatto il resto. E' restato ben poco dell'idea di una scuola che desse allo studente più occasioni di scegliere, con questo responsabilizzandolo e motivandolo.

L'essenza del progetto riformatore è così riassunta dall'autore: «Abbiamo puntato su quattro elementi: paletti assai precisi per quel che riguarda gli obiettivi formativi nazionali; standard rigorosi; incentivi per dirigenti e docenti più bravi e impegnati (...); sostegno alla diffusione della rete nel sistema scolastico. E, naturalmente, il sistema nazionale di valutazione» (p. 36). Lasciamo da parte la questione degli incentivi, che si è risolta nell'infortunio del "concorstone", ammesso da Berlinguer come un errore tattico più che strategico, comunque pagato assai caro. L'Istituto nazionale per la valutazione del sistema dell'istruzione è stato formalmente istituito, ma non ha ancora prodotto qualcosa di veramente utile per una valutazione comparata dei risultati formativi, essenziale in regime di autonomia; e chi scrive ha avuto la malinconica esperienza di vedere arenarsi, forse per indecifrabili rivalità accademiche, un progetto riccamente finanziato di valutazione statisticamente rigorosa di alcune competenze degli studenti della secondaria, che avrebbe offerto dati per la tanto conclamata, ma introvabile, definizione di standard formativi. Quanto agli obiettivi formativi nazionali, quando il nuovo ministro ha dovuto affrontare precipitosamente la questione, si è visto quanto mancasse una preparazione seria ad affrontare tutta la complessità del problema: la commissione "dei 300" non ha trovato fissati, e non ha saputo rapidamente definire, appunto i "paletti" che definissero i modi stessi in cui le norme curricolari andavano redatte, e non si è avuto il tempo per un confronto sistematico tra gli esperti delle diverse aree disciplinari. L'aver predisposto un decreto per i curricoli della scuola di base è comunque un risultato, ma il testo è per vari aspetti farraginoso e poco coordinato, mentre il lavoro per la scuola secondaria è di fatto rinviato all'incerto futuro postelettorale.

Si può leggere in conclusione il libro come la storia di un tentativo generoso riuscito solo parzialmente, sia per difficoltà oggettive, sia in parte anche per limiti soggettivi, culturali e operativi.