

*Massimo Baldacci, Beniamino Brocca,
Franco Frabboni, Arduino Salatin*

la buona
SCUOLA

SGUARDI CRITICI DAL DOCUMENTO ALLA LEGGE

FrancoAngeli

LA SOCIETÀ

Saggi sugli aspetti rilevanti della contemporaneità

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

*Massimo Baldacci, Beniamino Brocca,
Franco Frabboni, Arduino Salatin*

la buona
SCUOLA

SGUARDI CRITICI DAL DOCUMENTO ALLA LEGGE

FrancoAngeli

Copyright © 2015 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

Indice

| | |
|---|--------|
| Introduzione. Riflessioni critiche sulla <i>Buona Scuola</i> | pag. 9 |
| 1. I punti critici del documento <i>La Buona Scuola</i> | » 11 |
| di <i>Massimo Baldacci</i> | |
| Premessa | » 11 |
| 1. Dall'idea di scuola alla <i>Buona Scuola</i> | » 12 |
| 1.1. L'idea di scuola | » 12 |
| 1.2. Due grandi modelli: capitale umano e sviluppo umano | » 13 |
| 1.3. Un profilo critico della <i>Buona Scuola</i> | » 17 |
| 2. Tre punti critici della <i>Buona Scuola</i> | » 24 |
| 2.1. L'unilateralità economicista: la scuola forma solo produttori? | » 24 |
| 2.2. Il meccanicismo del rapporto tra scuola e mondo del lavoro | » 27 |
| 2.3. L'illusione aziendalista e il dirigente-manager | » 32 |
| Conclusioni | » 36 |
| 2. Per una scuola di pensiero: i punti critici della legge | » 39 |
| di <i>Beniamino Brocca</i> | |
| 1. Le criticità cruciali | » 40 |
| 1.1. La questione strutturale | » 40 |
| 1.2. La questione finanziaria | » 44 |
| 1.3. La questione lessicale | » 44 |
| 2. I nodi intricati | » 49 |

| | |
|---|---------|
| 2.1. Didattica di Stato | pag. 50 |
| 2.2. Dirigente al comando | » 50 |
| 2.3. Reclutamento per proposta | » 51 |
| 3. Le conclusioni provvisorie | » 51 |
| 3. <i>La Buona Scuola: una riforma senza una vera idea di scuola?</i> | » 55 |
| di <i>Arduino Salatin</i> | |
| 1. Dalle linee guida sulla <i>Buona Scuola</i> alla legge n. 107/2015: alcuni cenni riepilogativi | » 55 |
| 1.1. L’antefatto: i due “cantieri” di incubazione della BS | » 56 |
| 1.2. La prima versione della BS e la consultazione pubblica | » 58 |
| 1.3. Le traduzioni legislative successive | » 63 |
| 2. Il modello e il lessico della <i>Buona Scuola</i> : elementi per un’analisi critica | » 64 |
| 2.1. Quale idea di scuola? | » 65 |
| 2.2. La semantica della BS: alcuni esempi | » 68 |
| 2.3. Un caso di persistenza riuscita | » 71 |
| 3. Considerazioni conclusive | » 73 |
| 3.1. Oltre l’approccio “clinico” alla scuola | » 74 |
| 3.2. Costruire dal basso la scuola del futuro con gli attori protagonisti | » 75 |
| 3.3. Potenziare la relazionalità dell’agire didattico in senso educativo | » 76 |
| Riferimenti bibliografici | » 78 |
| 4. <i>La pedagogia della Buona Scuola</i> | » 79 |
| di <i>Franco Frabboni</i> | |
| Premessa | » 79 |
| 1. Quale pedagogia e quale scuola per il XXI secolo? | » 84 |
| 1.1. Palcoscenico alla pedagogia | » 84 |
| 1.2. Il nostro candidato è il problematicismo pedagogico | » 86 |
| 2. La scelta è al bivio | » 90 |
| 2.1. L’istruzione chiede sentieri inattuali e inediti | » 92 |
| 2.2. Quattro bandiere al vento | » 93 |

| | |
|---|---------|
| 3. La buona scuola? È vuota di memorie e di incanti | pag. 94 |
| 3.1. No alla buona scuola. È senza memoria | » 95 |
| 3.2. No alla buona scuola. È senza domani | » 96 |
| 4. Un nuovo look per i presidi | » 98 |
| 5. Insegnare e valutare l'apprendere | » 99 |
| 6. Al capo istituto il drappo dell'interazione con i pari | » 100 |
| 7. Una professionalità altra per i capi istituto | » 101 |
| 7.1. Nessuna scelta va procrastinata | » 101 |
| 7.2. Siamo al canto del cigno | » 102 |

Introduzione. Riflessioni critiche sulla Buona Scuola

Il documento sulla *Buona Scuola* e la legge n. 107/2015 hanno provocato un forte dibattito nel Paese, principalmente tra gli addetti ai lavori, ma anche nella società civile.

Una rinnovata attenzione al problema della formazione scolastica è un fenomeno indubbiamente positivo. Tuttavia, le posizioni della *Buona Scuola* (documento più legge) sono discutibili e si prestano a varie critiche. Il diffuso dissenso manifestato dal mondo della scuola è spia della problematicità delle soluzioni raggiunte.

L'approvazione della legge n. 107/2015 non conclude, perciò, la vicenda della *Buona Scuola*. Al di là del fatto che la legge vada, ovviamente, applicata, è in gioco il tipo di penetrazione che le posizioni del documento e della legge avranno nel modo di pensare la scuola. Si tratta cioè di vedere se tali posizioni formeranno un nuovo senso comune o se resteranno nodi problematici soggetti a revisione nel prossimo futuro. Al di là dell'attuazione della legge n. 107/2015, è perciò prevedibile che la contesa sulla *Buona Scuola* assumerà la forma di un serrato confronto culturale tra concezioni alternative della scuola.

Il presente volume intende fornire un contributo al confronto culturale sull'idea di scuola, assumendo un'angolazione interpretativa di tipo critico sulla *Buona Scuola*. Una critica che intende sempre essere argomentata e costruttiva, allo scopo di prospettare soluzioni maggiormente avanzate per il nostro sistema scolastico.

Gli autori, che hanno orientamenti diversi e rivestono ruoli professionali differenti, si sono confrontati autonomamente con l'argomento del volume, sulla base di una sommaria divisione della materia. Bal-

dacci ha sviluppato l'analisi del documento *La Buona Scuola*; Brocca ha esaminato la *legge n. 107/2015*; Salatin ha compiuto la comparazione tra il *documento* e la *legge*; Frabboni, infine, ha sviluppato un'analisi d'insieme della *Buona Scuola*. Al di là del comune taglio critico, i diversi contributi non pervengono perciò necessariamente a posizioni comuni o tanto meno identiche. Il loro intento non è quello di proporre una concezione alternativa precostituita, ma solo quello di evidenziare nodi critici e fornire alimento al dibattito.

1. I punti critici del documento La Buona Scuola

di Massimo Baldacci

Premessa

Il documento intitolato *La Buona Scuola* sta all'origine della legge n. 107/2015 e, benché dalle formulazioni iniziali di tale documento al dettato legislativo siano intervenute modifiche non secondarie, esso rappresenta nondimeno la matrice genetica entro cui tale legge ha preso forma. Per cogliere le intenzioni originarie della cosiddetta Riforma Giannini (consideriamo inappropriata questa espressione), pertanto, si deve ripartire dall'analisi di questo *documento*, cercando di ricostruire il *frame*, la cornice, che definisce il genere di sguardo che viene portato sull'istituzione scolastica¹. Un *frame* che, come mostreremo, pare ispirato a un paradigma funzionalista che vede la scuola come uno strumento del sistema socio-economico, sebbene senza mettere capo a un'idea di scuola precisa e organica. L'individuazione del *frame*, dell'angolazione che caratterizza il documento, ne fornisce la chiave interpretativa d'insieme, al di là dei suoi singoli aspetti, che presi singolarmente possono apparire più o meno felici, ma solo nel contesto complessivo del documento acquistano il loro preciso senso.

Per cogliere tale *frame* e sviluppare un esame critico del documento sulla *Buona Scuola*, firseremo preliminarmente alcune coordinate analitiche. A questo proposito, ci sembra necessario accennare a due questioni di fondo strettamente collegate: in primo luogo, all'esigenza di radicare qualsiasi cambiamento del sistema scolastico in un'*idea di*

¹ Sul concetto di *frame* e la sua rilevanza nei processi di pensiero vedi G. Lakoff, *Pensiero politico e scienza della mente*, Bruno Mondadori, Milano, 2009.

scuola esplicita e meditata; in secondo luogo, ai grandi modelli politico-formativi con i quali deve oggi confrontarsi tale idea. Su queste basi svilupperemo poi alcune considerazioni critiche sul documento *La Buona Scuola*, evidenziandone i limiti di impostazione, di metodo e di contenuto, per approfondire – infine – l’analisi di questi ultimi.

1. Dall’idea di scuola alla *Buona Scuola*

1.1. *L’idea di scuola*

Un’idea di scuola rappresenta un riferimento necessario per orientare i cammini di questa istituzione². Per fare scuola occorre, cioè, una concezione del suo senso, delle sue finalità e delle sue funzioni in una certa epoca storica. Si tratta di una bussola fondamentale per far sì che le pratiche scolastiche, ma anche le politiche, non vadano alla deriva.

Vi è una grande tradizione nel pensiero del Novecento sull’idea di scuola. Possiamo citare alcuni nomi: John Dewey con la sua riflessione sul nesso tra scuola e democrazia; Antonio Gramsci con la sua riflessione sul principio educativo; anche Giovanni Gentile, sebbene la sua idea di scuola appaia oggi anacronistica e antidemocratica.

Nel nostro Paese, nel dopoguerra, c’è stato un lungo cammino ispirato all’idea di una *scuola democratica*. Ne sono stati gli alfiere persone come don Milani, Bruno Ciari e molti altri. Questo cammino ha trovato espressione in una stagione di riforme che è partita dalla realizzazione della scuola media unificata, del 1962, per arrivare fino alle stagioni delle riforme curriculari: i nuovi Programmi della Scuola Media, i nuovi Programmi della Scuola Elementare, gli Orientamenti per la Scuola dell’Infanzia ecc.

L’ultimo tentativo di elaborare un’idea di scuola di un certo respiro è stato quello del ministro Berlinguer, che, sebbene a passi successivi, aveva cercato di costruire una struttura organica.

Dopo di lui c’è stato ancora un barlume di organicità con il ministro Moratti: la concezione dei piani di studio personalizzati messa a punto dal prof. Bertagna (benché per molti, noi compresi, non condivisibile)

² Sulla questione dell’idea di scuola, rinviamo al nostro lavoro: M. Baldacci, *Per un’idea di scuola*, FrancoAngeli, Milano, 2014.

era un'idea con la quale ci si poteva confrontare. Con l'avvento del ministro Gelmini, invece, si è cominciato a parlare di grembiolini, di ritorno dei voti, del voto in condotta ecc., e il quadro si è frammentato. È venuta meno un'idea coesa e unitaria con cui potersi confrontare. Almeno apparentemente siamo scivolati nella navigazione a vista. "Apparentemente" perché, quando si rinuncia a una cornice esplicita, si rimane prigionieri di una cornice implicita. Solitamente, infatti, il nostro pensiero si iscrive entro un *frame* particolare e determinato, ed è perciò importante prendere coscienza della cornice dentro la quale ci muoviamo, esserne consapevoli per poterla criticare ed eventualmente superare. Lasciandola allo stato implicito, si corre il rischio di rimanerne prigionieri.

Sostanzialmente, è quello che è accaduto in questi ultimi anni, in cui – a dispetto del fatto che l'elaborazione di un'idea esplicita di scuola non sia più stata messa all'ordine del giorno del ministero – è nondimeno subentrata in maniera surrettizia una cornice ispirata a un economicismo di marca neoliberaista, che ha condizionato il modo di vedere la scuola e le stesse pratiche scolastiche.

Poiché un'idea di scuola è necessaria, dovremmo superare questa stagione per recuperare, invece, un dibattito esplicito e alto sul senso e le finalità di questa istituzione formativa nell'epoca attuale.

1.2. Due grandi modelli: capitale umano e sviluppo umano

Oggi, in Europa, vi sono due grandi modelli relativi all'idea di scuola, i quali influenzano anche le cornici implicite di cui abbiamo detto sopra: il modello del capitale umano e il modello dello sviluppo umano³.

Il *modello del capitale umano* è basato su un paradigma funzionalista che vede la scuola come subordinata all'economia, al mondo della produzione, e considera la stessa scuola come un pezzo del sistema socio-economico, individuando il suo compito nella preparazione di produttori capaci ed efficienti, così da garantire la salute sociale del

³ Sul modello del capitale umano, vedi P. Cipollone, P. Sestito, *Il capitale umano*, il Mulino, Bologna, 2010; I. Visco, *Investire in conoscenza. Per la crescita economica*, il Mulino, Bologna, 2009. Su quello dello sviluppo umano vedi A. Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano, 2001; M.C. Nussbaum, *Creare capacità*, il Mulino, Bologna, 2012.

Paese. In tale accezione, il capitale umano è identificato con il possesso di un certo *stock* di conoscenze e di competenze di cui la scuola deve equipaggiare i futuri produttori. In questo modo verrebbe assicurata la produttività e la competitività del sistema-Paese.

Una volta vista la scuola come parte del sistema economico, il secondo passaggio è di concepirla secondo il *modello dell'azienda*, sostenendo che deve funzionare come un'impresa: deve essere guidata da un manager e mirare a essere produttiva secondo standard misurabili. L'efficienza del sistema va stimolata attraverso la competizione tra scuole, perciò i dirigenti, per promuovere il rendimento dei propri istituti, devono mettere in competizione gli insegnanti, i quali – a loro volta, per garantire il profitto della propria classe – devono mettere in competizione gli alunni. Così, tutto si allinea alla filosofia concorrenziale neoliberista.

Ovviamente, si potrebbero fare molte critiche a questo tipo di paradigma. La più evidente, da una sponda umanista, è che esso non tiene conto che, kantianamente, dovremmo mettere al centro della formazione il principio: *considera sempre l'uomo come un fine e mai come un mezzo*⁴. L'uomo – la sua fioritura umana – dovrebbe essere il fine della formazione, invece in questo modello la formazione diventa piuttosto un mezzo per la produttività economica. Vi sono poi vari altri problemi generati da questo tipo di visione: qualificare la scuola come un'azienda e modellarla secondo dinamiche competitive fa venire meno quello che Dewey⁵ considerava il carattere proprio della scuola, quello di essere una comunità di persone che collaborano e crescono insieme, che comunicano, una comunità basata sulla solidarietà. Inoltre, la competizione elevata a sistema rischia di nevroizzare l'ambiente formativo, che dovrebbe essere un ambiente sereno, dove i bambini e i giovani possono crescere senza ansie. D'altra parte, se si guarda qual è la molla di questo tipo di modello, ci si accorge che la produttività è basata sul vecchio principio secondo il quale il lavoratore deve avere paura di perdere il posto. Pertanto, l'insegnante deve temere di perdere la cattedra, allora si impegnerà per ottenere risultati superiori a quelli dei colleghi. Un importante studioso di educazione del secolo scorso (non era

⁴ Vedi I. Kant, *Fondazione della metafisica dei costumi*, Laterza, Bari, 1997, p. 91.

⁵ Cfr. J. Dewey, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 2000 (1916).

un pedagogista, ma uno psicanalista), Erickson⁶, ha fatto un'affermazione che si adatta molto bene alla critica di questo tipo di visione: "Chi ha paura non può educare". La capacità educativa di un adulto, infatti, si basa su un sentimento di integrità personale, su un senso di auto-sicurezza, che i giovani percepiscono e da cui dipende la loro fiducia e la loro disponibilità a lasciarsi guidare. È questo senso di sicurezza da parte dell'adulto che il modello descritto tende a incrinare, compromettendone così le capacità educative.

L'esigenza di formare i nuovi produttori, però, è un'esigenza oggettiva. Bauman⁷ richiama il Marx del *Manifesto*, secondo il quale lo "sviluppo delle forze produttive" è un processo in grado di travolgere e liquefare qualsiasi struttura che si opponga alla sua marcia. Lo sviluppo delle forze produttive è il motore stesso della storia. Non possiamo illuderci che una critica meramente umanista possa arrestare questo tipo di movimento. Quindi negare che la scuola abbia una relazione con la formazione dei futuri lavoratori sarebbe una posizione perdente e anacronistica. Il problema è se la formazione del lavoratore, del produttore, vada iscritta nella cornice del capitale umano o se richieda invece una cornice più ampia, meno unilaterale. Disponiamo di un paradigma alternativo: il *modello dello sviluppo umano*. Quest'ultimo è stato messo a fuoco dai lavori del premio Nobel per l'economia Amartya Sen e di una studiosa di filosofia politica, Martha Nussbaum. La loro posizione, avendo una matrice aristotelica, riattiva idee che sono state anche di John Dewey, dando loro una prospettiva diversa.

Che cosa sostiene il *modello dello sviluppo umano*? Sostiene che l'economia è soltanto un mezzo per la qualità della vita. Gli uomini sono il fine, l'economia è un mezzo. Non si deve invertire questo rapporto facendo dell'uomo uno strumento dell'economia. Compito della società, e quindi della scuola, è lo sviluppo umano, concepito come sviluppo delle libertà sostanziali di cui godono gli individui, ovvero della capacità di ogni persona di essere soggetto autonomo e di progettare la propria vita e poterla realizzare secondo le proprie idee. Questa concezione fa perno su un costrutto particolare, il concetto di *capabilities*, tradotto in italiano con un brutto termine: "capacitazioni". Cerchiamo di darne un approssimativo chiarimento.

⁶ E.H. Erikson, *Infanzia e società*, Armando, Roma, 1986.

⁷ Z. Bauman, *La modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2003.

Facendo un *excursus* molto sommario, possiamo dire che – nel campo della filosofia politica – si sono a lungo fronteggiati il paradigma utilitarista e quello deontologico⁸. Secondo il *paradigma utilitarista*, il bene consiste nel massimizzare il benessere delle persone, e quindi nel produrre una torta sociale sempre più larga, aumentando il benessere complessivo, senza però curarsi di come viene suddivisa questa torta. Il *paradigma deontologico* sostiene, invece, una teoria della giustizia per la quale la nostra preoccupazione primaria deve concernere i diritti, le opportunità di cui godono le persone. Pertanto, è più importante il modo di ripartire la ricchezza sociale, in modo tale che la distribuzione vada a vantaggio dei più sfavoriti. Dahrendorf⁹, all’inizio degli anni Ottanta, ha ipotizzato la complementarità di questi due approcci, sostenendo che occorre sia aumentare le risorse di cui disponiamo, sia migliorare le politiche distributive e quindi i diritti. Se manca uno di questi due lati la società sarà comunque ingiusta. Se mancano le risorse l’equità distributiva serve solo a ripartire la miseria, e se mancano i diritti distributivi la ricchezza va a vantaggio di pochi, lasciando molti nella penuria.

Alla luce delle teorie di Amartya Sen, questa analisi appare manchevole di un presupposto fondamentale. Perché serve a ben poco disporre di diritti, se non si hanno le capacità per trasformarli in accesso alle risorse. Il diritto formale non porta a nulla, se l’individuo non sa avvalersene. Inoltre, non basta nemmeno accedere alle risorse, se una persona non le sa trasformare in effettivi strumenti per costruire e realizzare progetti di vita. Sen osserva che quando si distribuiscono “prebende” ai diseredati, spesso le utilizzano per procurarsi cose secondarie – solitamente legate a miti consumistici –, che non permettono loro di elevare la qualità umana della loro esistenza. Queste persone hanno oggettivamente certi bisogni, ma non ne sono consapevoli, e perciò utilizzano le risorse per procurarsi beni di consumo, senza essere capaci di focalizzare un progetto. Per promuovere lo sviluppo umano non basta quindi fornire semplicemente risorse.

Diventano invece centrali il concetto di capacità e quello di capacitazione. La *capacitazione* è costituita dalla somma tra *opportunità esterne* (risorse più diritti) e *capacità interne* di saper accedere ai diritti e utiliz-

⁸ Su questi paradigmi vedi S. Veca, *Etica e politica*, Garzanti, Milano, 1989.

⁹ R. Dahrendorf, *Il conflitto sociale nella modernità*, Laterza, Roma-Bari, 1989.

zare le risorse. Martha Nussbaum e Amartya Sen hanno sottolineato che in questo è cruciale il ruolo della formazione (e quindi della scuola). Perché se non si formano persone in grado di utilizzare i propri diritti per accedere alle risorse, e capaci di usare tali risorse per formare autonomi progetti di vita, qualsiasi tipo di politica sociale viene a mancare di un presupposto fondamentale. Le “capacitazioni” diventano quindi il fulcro di un nuovo progetto di sviluppo umano, di una crescita continua dell’uomo intesa come dilatazione delle sue libertà sostanziali.

All’interno di questo modello, che mette l’accento sulla *formazione del cittadino* in grado di avvalersi dei propri diritti, ma anche sulla *formazione dell’uomo* in grado di concepire autonomamente a un proprio progetto di vita, è possibile reimpostare in maniera meno unilaterale anche la *formazione del produttore*. Infatti, la disponibilità di risorse costituisce una componente essenziale delle opportunità di vita (senza risorse si distribuisce solo miseria, come avverte Dahrendorf), e la produzione dei beni-risorse rende necessaria anche una politica di formazione dei lavoratori. È però un problema da vedere inserito in questo quadro, che, quindi, affida alla scuola non il compito unilaterale di formare semplicemente dei produttori efficienti, ma quello più ampio di formare simultaneamente *cittadini e produttori*, e più ancora *donne e uomini* in grado di vivere autonomamente la propria esistenza.

Questo tipo di studi mostra come sia possibile riprendere una riflessione ampia sull’idea di scuola, da tenere in considerazione nel dibattito attuale.

1.3. Un profilo critico della Buona Scuola

Sulla base delle posizioni di Dewey e di Gramsci¹⁰, si possono evidenziare due aspetti fondamentali dell’idea di scuola: innanzitutto, essa deve basarsi su un *principio unitario*, in presenza di frammentazione non si ha un’idea coesa; inoltre, l’idea di scuola non è un principio metafisico, valido perennemente, ma va ricavata da un’analisi storico-sociale. Seguendo tali assunti, non ci si può limitare a importare le soluzioni di Dewey o di Gramsci nella nostra epoca. Occorre uno sfor-

¹⁰ Vedi J. Dewey, *Democrazia e educazione*, cit.; A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, Einaudi, Torino, 1975 (in particolare il *quaderno 12*).

zo per ripensare concretamente l'idea di scuola in rapporto all'attuale fase storica. Questa operazione non può essere il parto di una mente singola, seppure geniale. Un'idea di scuola all'altezza dei tempi può scaturire soltanto dal riconoscimento di una necessità storica che può essere messa a fuoco unicamente da un "intellettuale collettivo". C'è bisogno di un grande dibattito che coinvolga forze politiche, associazioni degli insegnanti, associazioni dei genitori, sindacati, associazioni degli imprenditori, università. Soltanto da una simile corallità, e attraverso un confronto elevato, possiamo sperare di ottenere un'idea di scuola all'altezza dei tempi.

Di fronte a tutto questo, dove sta andando la scuola del nostro Paese? La situazione ha conosciuto una nuova evoluzione con il documento sulla *Buona Scuola*, recentemente trasformato in legge. Il documento ha avuto il merito di riattivare il dibattito, che si stava addormentando, portandolo all'attenzione anche dei non addetti ai lavori. Bisogna inoltre riconoscere che in quel documento c'era anche qualche novità e qualche intuizione. Tuttavia, riteniamo che il compito del pedagogo sia sempre quello di esercitare la ragione critica. Perciò, preferiamo compiere un'analisi volta a evidenziare i limiti del documento, pur consapevoli che la critica si deve sempre mantenere costruttiva e propositiva. A questo proposito, ravvisiamo limiti d'impostazione, di contenuto e di metodo. Li illustriamo sinteticamente, cercando di far emergere il *frame* che presiede al documento.

a) *Limiti di impostazione*: non si è cercato di mettere a fuoco una precisa idea di scuola. Il merito di un'espressione come "La Buona Scuola" è anche il suo limite: si resta nella genericità. Quanto meno sarebbe stato necessario articolare questa idea di buona scuola. Una buona scuola è quella che ha una buona organizzazione, un buon curriculum, un buon impianto didattico ecc. Bisognava declinare il concetto della buona scuola su un sistema di aspetti che consentissero di focalizzarla meglio e in termini più concreti. Certo non siamo alla frammentazione tipo Gelmini, quella del sommare il grembiolino al sette in condotta, ai voti, ad altre cose, in modo del tutto casuale; però, a nostro giudizio, manca quell'elemento di unitarietà, di omogeneità che avrebbe portato a un'idea di scuola organica, in grado di dare la bussola alle politiche formative. Il documento resta perciò un conglomerato, un

insieme di elementi giustapposti, tenuti insieme da un collante velatamente ideologico, ispirato all'economicismo neoliberista. D'altra parte, la *ratio* economicista del neoliberismo sta piegando alle proprie logiche i sistemi scolastici di tutti i Paesi avanzati, nonché gli stessi sistemi universitari. Nel documento non si è fatta, però, una vera analisi delle necessità storiche di questo segmento epocale, e quindi non si è ragionato sul genere di scuola di cui c'è bisogno. Sono state butta- te sul tappeto questioni che fanno perno prevalentemente sul problema del personale e della *governance*, ma mancano altri elementi fon- damentali. Per esempio, dire che bisogna inserire lo studio dell'economia in tutti gli indirizzi di studio potrebbe essere una buona idea, ma detta così aggiunge soltanto frammentazione al curriculum scolastico, poiché la proposta non si inserisce in un disegno culturale organico. Aggiun- gere semplicemente una materia in più, aumentando l'orario scolastico (o sottraendo tempo ad altre discipline) non realizza nessun vero pro- gresso nell'impianto culturale della scuola.

A chi obietta che dobbiamo considerare superati i disegni di rifor- ma complessiva del sistema scolastico, e che – di fronte alle turbolen- ze del nostro sistema politico – appare più cauto e ragionevole proce- dere per operazioni parziali, che cercano di introdurre miglioramenti circoscritti, si possono dare due risposte. In primo luogo, allora non si doveva dare una denominazione così impegnativa al documento, perché – pure nella sua genericità – l'espressione “La Buona Scuola” lascia intendere che si pensa a un modello complessivo. Se non si voleva impegnarsi in una riforma d'insieme della scuola, sarebbe bastato pre- sentare un decreto sull'assunzione (sacrosanta) dei docenti precari e distinti disegni di legge sul futuro reclutamento degli insegnanti e sul- la *governance* della scuola. Ma così non è stato, e allora è legittimo evidenziare come la parzialità dei provvedimenti prospettati non dise- gna veramente un organico modello di Buona Scuola. Pertanto, tutt'al più si doveva adoperare un'espressione come “*verso* una Buona Scuo- la”, indicativa di una direzione, non di una meta realizzata. In secondo luogo, anche se si sceglie di operare per provvedimenti circoscritti, è ugualmente auspicabile possedere una filosofia d'insieme, un'idea gui- da organica, altrimenti tali provvedimenti potrebbero finire per risulta- re incoerenti o non ben coesi tra loro. Insomma, occorre pensare la totalità anche quando si interviene sul particolare.