

# La scuola della Gelmini

*Patrizia Nosengo*

Due sono gli ostacoli che si incontrano nel voler comprendere la cosiddetta riforma Gelmini: anzitutto, lo stato di “fluidificazione” dell’attività ministeriale, che rende inafferrabile e per così dire viscoso l’insieme dei provvedimenti deliberati, costantemente variabili in virtù di una serie di riadeguamenti per prova ed errore, orientati dalle reazioni immediate dell’opinione pubblica; in secondo luogo, una mistura perversa di fatti e opinioni, che contraddistingue sia i disposti governativi, a mezzo tra motivazioni economiche e motivazioni ideologiche tradizionalistiche e fortemente restaurative, sia i giudizi dell’opposizione politica e sindacale, in costante slittamento tra il piano delle soluzioni oggettivamente adottate dal governo e quello ancora indeterminato e nebuloso delle ipotesi di indirizzo, vagliate per di più senza un reale sforzo di oggettività.

Per seguire dunque nel loro tortuoso sviluppo gli effettivi percorsi della riforma, occorre anzitutto osservare che i quattro fondamentali testi normativi della trasformazione in atto si incentrano non su un progetto coerente di riforma, bensì su un provvedimento di tipo finanziario, il Decreto Legge 112 del giugno 2008, poi convertito in Legge 133/08, in cui quattro articoli modificano strutturalmente l’assetto istituzionale della scuola, dell’università e della contrattazione. Due articoli, l’art. 16 (che consente alle facoltà universitarie di trasformarsi in fondazioni) e l’art. 67 (che modifica la contrattazione) stabiliscono modificazioni delle quali al momento non conosciamo ancora l’esatta declinazione, mentre l’art. 15 impone un rivolgimento di cui nessuno, fino a oggi, pare aver colto la portata, vale a dire l’adozione, già a partire dal prossimo anno, di manuali scolastici con parti scaricabili da internet, per giungere entro il triennio all’utilizzo di soli testi on-line. Imposizione, questa, che suscita allarme, giacché, se da un lato assicura alle famiglie minore costo dei libri di testo, dall’altro implica il rischio di forte impoverimento culturale in un Paese come il nostro, in cui soltanto il 5,8% della popolazione legge più di sette libri all’anno e ben il 44% degli adolescenti dichiara di non leggere mai un libro diverso da quelli di studio.<sup>(1)</sup>

Ma il vero fulcro attorno cui ruotano tutte le trasformazioni normative successive è l’art. 64, che prefigura un radicale stravolgimento della scuola in ogni suo aspetto:<sup>(2)</sup> pianifica l’incremento del rapporto alunni/docenti, stabilisce una diminuzione del 17% del personale non docente rispetto alle dotazioni organiche del 2007-’08, prospetta una ridefinizione dell’assetto organizzativo-didattico dei Centri di istruzione per adulti, preannuncia un intervento radicale sull’organizzazione didattica della scuola elementare e prevede una revisione delle classi di concorso (che dovrebbe introdurre una “maggiore flessibilità nell’utilizzo dei docenti”), dei quadri orari e dei curricoli per tutti gli ordini di scuola. Il tentativo di nobilitare tali interventi mediante il richiamo ai criteri di efficacia e di efficienza e alla finalità “di una migliore qualificazione dei servizi scolastici e di una piena valorizzazione professionale del personale docente”<sup>(3)</sup> non nasconde l’intento cruciale del legislatore, che è quello di una ingentissima economia di spesa,<sup>(4)</sup> che dovrebbe scaturire dalla drastica diminuzione del personale, valutata in 87.400 insegnanti e 44.500 tra impiegati delle segreterie e collaboratori scolastici.

Il successivo DL 137 (poi convertito, con un iter di approvazione insolitamente rapido e il ricorso alla fiducia, in Legge 169/08 e intitolato “Disposizioni urgenti in materia di istruzione e di università”) presenta molteplici sfaccettature, non sempre reciprocamente coerenti. Se infatti l’introduzione, sia pure problematica dal punto di vista organizzativo,<sup>(5)</sup> della nuova disciplina “Cittadinanza e Costituzione” costituisce un fattore positivo di rafforzamento dell’educazione alla cittadinanza e alla democrazia, le altre parti del testo introducono tre modifiche fortemente restaurative: il ritorno alla

valutazione espressa in decimi nella scuola dell'obbligo, il ritorno al maestro unico e alla scuola elementare di 24 ore settimanali e la valutazione in decimi del comportamento, che entra a far parte a tutti gli effetti del calcolo della media finale dei voti.

Indubbiamente nell'intenzione del legislatore quest'ultima norma si pone come risposta alla vasta eco suscitata da numerosi episodi di bullismo nella scuola, né stupisce dunque l'accoglienza positiva che riceve, almeno in un primo momento: in generale non soltanto molti opinionisti(6) si affrettano a plaudire alle nuove misure, ma sono numerosissimi i docenti che le elogiano, in quanto strumento almeno iniziale per imporre attenzione, impegno e rispetto e annullare in tal modo il progressivo sfilacciamento della disciplina e dell'interesse in ogni ordine di scuola. Tuttavia, con il trascorrere dei mesi l'iniziale approvazione viene illanguidendosi, fino alle recenti campagne di stampa, che problematizzano le conseguenze di queste misure normative, sia in relazione all'alto numero di voti insufficienti registrati al termine del primo quadrimestre, sia per quanto riguarda il merito stesso delle misure adottate.(7) Queste oscillazioni dell'opinione pubblica provocano continue modifiche della normativa successiva riguardante i criteri dell'assegnazione del 5 in condotta e al tempo stesso pongono in luce le incoerenze e le difficoltà applicative di un provvedimento che non propone scale coerenti di valutazione e che, nel computare il voto di condotta tra le valutazioni che concorrono alla media finale, non considera che in tal modo comportamenti tutt'altro che ineccepibili – e dunque sanzionati con voti appena discreti (un 7, ad esempio) – finiscono con l'innalzare anche consistentemente la media conclusiva, con conseguenze involontariamente premianti sull'assegnazione dei crediti scolastici e sull'ammissione all'esame di Stato.

Ma è l'art.4 della legge a stravolgere riforme della scuola dell'obbligo ormai consolidate da decenni: con la legge 517 del 4 agosto 1977, infatti, la valutazione in decimi era stata sostituita da schede di valutazione con giudizi non numerici;(8) mentre la legge 820 del 1971 aveva istituito classi elementari a tempo pieno, con due insegnanti per classe, che si dividevano l'area matematica e linguistica; e infine gli artt. 4 e 5 della Legge 148 del 1990 avevano eliminato definitivamente dalla scuola italiana il maestro unico, sostituendolo con moduli organizzativi costituiti da tre docenti ogni due classi, che si ripartivano gli ambiti disciplinari linguistico, matematico e storico-sociale.

È appunto nel confronto tra la legislazione precedente e i nuovi testi di legge che emerge una chiave di lettura efficace per comprendere la cosiddetta riforma Gelmini. Sia la legge 517/77, sia la 820/71 introducevano infatti un modello di scuola fondato sul pensiero di Dewey e sui postulati del Mastery learning, secondo cui l'azione didattica può ottenere l'apprendimento efficace della quasi totalità degli allievi, a patto di avere a disposizione tempi congrui e di utilizzare la valutazione come strumento di correzione e riorientamento, anziché come mezzo di selezione. A partire da tale contesto dottrinale, con l'estensione pomeridiana dell'orario di lezione e la disponibilità di ore di compresenza dei docenti, utilizzabili per la suddivisione delle classi in piccoli gruppi, la scuola a tempo pieno si propose come la risposta più coerente alle istanze democratiche di costruzione di pari opportunità di partenza per tutti gli alunni; e in essa si sperimentarono modelli di coinvolgimento democratico delle famiglie nell'azione educativa e nuove tecniche didattiche, soprattutto di derivazione strutturalista e costruttivista. Lo stesso Ministero della Pubblica Istruzione progettò e monitorò sperimentazioni di scuola a tempo pieno nelle aree industrializzate e a forte immigrazione, sulla base del presupposto che un simile modello di scuola avrebbe potuto favorire l'apprendimento dei bambini appartenenti a famiglie operaie, favorendone la crescita culturale e l'integrazione in aree geografiche profondamente differenti da quelle di provenienza. Simili furono le istanze che condussero all'istituzione di classi a tempo prolungato nella scuola media inferiore. D'altro canto, la legge 148/90 fondò il modello organizzativo modulare sulle teorie bruneriane e della psicologia cognitivista di Miller, Galanter, Pribram, Neisser e Gibson, cui erano già stati ispirati i Nuovi Programmi per la scuola elementare del 1985; e orientò l'insegnamento elementare verso una pluralità di discipline, considerate nelle loro specificità epistemologiche, con una considerevole complessificazione dei contenuti dell'apprendimento.

Nulla di tutto ciò nei testi di legge dell'era Gelmini, che non fanno riferimento a teorie pedagogiche o psicologiche di sorta e si limitano a coniugare istanze pragmatiche di contenimento della spesa con considerazioni generiche e confusamente tradizionalistiche, sia pure a partire da un'analisi dell'attuale condizione della scuola in Italia non molto differente da quella presentata dal "Quaderno Bianco sull'istruzione" voluto dal Governo Prodi: entrambe, infatti, richiamano i dati OCSE, che, nel confronto tra spesa sostenuta per l'istruzione e livelli di apprendimento raggiunti dagli allievi, dimostrano l'inefficacia dell'attuale sistema formativo; e sottolineano oggettivi e certo inconfutabili elementi di debolezza della scuola italiana, dall'alto numero di insegnanti scaturito dall'istanza sindacale di incremento dei livelli occupazionali, allo spreco e all'uso incoerente delle risorse, alla povertà degli esiti di apprendimento, alla incoerenza e asistematicità di tutti gli interventi del passato.

Ma da tale valutazione non scaturisce affatto un progetto unitario e coerente di trasformazione del sistema scolastico e anzi ne riemerge piuttosto l'elemento ideologico cardine del governo Berlusconi, vale a dire la tendenza alla sottostima dei problemi, alla semplificazione delle soluzioni e all'uso disinvolto del lessico, che finisce con il confondere il senso e il significato dei termini utilizzati. Non casualmente lo Schema programmatico del 1° ottobre 2008 adopera sistematicamente la parola *essenzializzazione*, giocando sulla ambiguità semantica di *essenziale*, che designa sia ciò che è riferibile alla "parte fondamentale, sostanziale di un ente", sia ciò che è "ridotto ai minimi termini". Vi si parla infatti di "essenzializzazione dell'intero quadro normativo, ordinamentale, organizzativo e operativo"; di "essenzialità, coerenza e continuità dei contenuti dei curricoli e dei piani di studio", di "riduzione degli indirizzi e dei carichi orari di insegnamento"; di razionalizzazione dell'impianto dei piani di studio dei licei "in termini di massima semplificazione"; e di "attribuzione alle scuole di un organico essenziale" di personale non docente. È evidente, dunque, che l'auspicato "processo di modernizzazione" e "razionalizzazione" è qui declinato in termini univocamente di massima semplificazione e riduzione di ogni aspetto del sistema scolastico attuale, senza alcun discrimine scientificamente meditato tra parti fondamentali e parti accessorie. L'unico criterio di cernita che pare emergere è infatti un paradigma ideologico peculiare in parte dello schieramento cattolico moderato, che individua nella figura del docente elementare una sorta di succedaneo della figura genitoriale, soprattutto materna, e rivendica alla famiglia il ruolo educativo fondamentale; in parte ispirato alla subcultura tecnicistica, che destituisce di valore ogni sapere teoretico. Tale schema ermeneutico bene emerge dalle istanze di semplificazione dei curricoli della scuola secondaria e dei corsi di istruzione per adulti, così come dalle affermazioni secondo cui "nell'arco della vita intercorrente dai sei ai dieci anni si avverte il bisogno di una figura unica di riferimento con cui l'alunno possa avere un rapporto continuo e diretto" e di conseguenza il modello didattico-organizzativo delle classi elementari con maestro unico e orario settimanale di 24 ore "appare più funzionale 'all'innalzamento' degli obiettivi di apprendimento, con particolare riguardo all'acquisizione dei saperi di base, favorisce l'unitarietà dell'insegnamento soprattutto nelle classi iniziali, rappresenta un elemento di rinforzo del rapporto educativo tra docente e alunno, semplifica e valorizza la relazione tra docente e famiglia."(9)

Tuttavia, a prescindere dalla debolezza delle argomentazioni addotte, le critiche gelminiane non sono del tutto infondate, giacché le innovazioni degli ultimi decenni effettivamente presentavano alla prova dei fatti alcuni elementi di indiscutibile criticità, dalla polverizzazione degli indirizzi di studio della secondaria superiore, provocata dall'applicazione indiscriminata della Legge Brocca, alla secondarizzazione della scuola elementare seguita alla frammentazione di contenuti e tempi didattici imposti dai moduli, agli esiti del tempo pieno, sia in termini di socializzazione prolungata e omologata, sia in termini di fragile acquisizione delle strumentalità di base, sia, infine, in termini di progressivo deterioramento, giacché oggi, ben lungi dall'essere il luogo della sperimentazione pedagogica e didattica, questo modello organizzativo è spesso caratterizzato da lunghe pause ludiche, che di fatto annullano il vantaggio educativo del raddoppio dei tempi di permanenza a scuola.(10)

Difficile, allora, se vogliamo prescindere dalla questione sindacale del precariato e del mantenimento degli attuali livelli occupazionali, valutare quanto critici ed estimatori dello stato attuale della scuola abbiano fondate ragioni a sostegno delle loro tesi, soprattutto perché nel nostro Paese nessuno ha mai avuto la volontà, la capacità e il coraggio di verificare scientificamente i risultati delle sperimentazioni introdotte nel sistema scolastico, né coloro che vollero il tempo pieno e poi i moduli, né oggi il ministro Gelmini, le cui valutazioni sono ancora una volta meramente assertorie e funzionali unicamente alle necessità di taglio della spesa pubblica.

In ogni caso, a partire dall'autunno la protesta degli studenti ottiene lo slittamento, sia pure di un solo anno, dell'ancor confuso piano di riforma della scuola media superiore e dell'Università, mentre la grande mobilitazione della categoria degli insegnanti elementari e del mondo sindacale ottiene ben presto alcuni ripensamenti da parte del Ministero, cosicché i successivi Regolamenti previsti dall'art. 64 del DL 112/08 e approvati il 27 febbraio 2009 affidano alle famiglie la possibilità di scegliere orari di 24, 27, 30 oppure 40 ore settimanali, col risultato prevedibile, considerate le esigenze di servizi assistenziali e la forte mobilitazione del mondo della scuola, di una massiccia richiesta di orari prolungati. Si pensi che in questi giorni i dirigenti scolastici piemontesi sono in attesa di chiarimenti relativi agli organici che verranno assegnati alle loro scuole, giacché nella nostra Regione non funzioneranno, stando alle richieste dei genitori, classi con orario antimeridiano e maestro unico e, dunque, non saranno possibili risparmi di personale da reinvestire nelle classi con orario prolungato.

A tutt'oggi possiamo comunque identificare una serie di trasformazioni già attuative, che vanno radicalmente mutando il volto della scuola italiana.

Anzitutto, è stato definitivamente deliberato un innalzamento del rapporto alunni/docenti dello 0,20 per il prossimo anno scolastico e ancora dello 0,10 per ciascuno dei due anni successivi. A questo proposito, occorre rammentare che già il ministro Fioroni aveva identificato varie cause dello scostamento dalla media OCSE della spesa per singolo alunno: l'estensione degli orari di funzionamento della scuola, il modello organizzativo modulare e la presenza nella scuola elementare di insegnati aggiuntivi di lingua inglese, l'orario ridotto dei docenti rispetto ai loro colleghi europei, l'integrazione dei disabili con la relativa necessità di docenti di sostegno, l'insegnamento della religione cattolica, con i regolamenti capestro relativi alla composizione delle classi,<sup>(11)</sup> la dimensione delle classi stesse e la distribuzione degli insediamenti scolastici, con una forte dispersione sul territorio nazionale. La Legge Finanziaria 2007 prevedeva pertanto di incrementare il valore medio nazionale del rapporto alunni/classi dello 0,4, operando sulla dimensione dei gruppi-classe e assumendo di conseguenza il tempo scuola come costante. Al contrario, la nuova Finanziaria sceglie un diverso parametro, vale a dire quel rapporto alunni/docenti, che è un criterio più globale, sensibile anche alla variabile della durata del tempo scuola e sul quale incidono, ai fini del contenimento di spesa, numerose possibili scelte: l'aumento del numero di alunni per classe, la riduzione dei quadri orari, la riduzione delle discipline di studio, la compressione o l'annullamento delle compresenze, la razionalizzazione delle sedi scolastiche. Il Piano programmatico del governo le contempla tutte contemporaneamente. Da qui lo stravolgimento completo dell'attuale assetto del sistema istruzione. Peraltro, come è stato osservato dalla Conferenza unificata delle regioni e delle province autonome, i dati ministeriali addotti a giustificazione delle istanze di risparmio non sono di perspicua valutazione, giacché, da un lato, non è chiarito se le cifre riguardino la spesa pubblica (che in Italia rientra pienamente nella media OCSE ed è comunque giustificata dal minore apporto della spesa privata), o quella complessiva; dall'altro si utilizzano dati risalenti al 2003, ignorando che nei quattro anni successivi la spesa dello Stato per l'istruzione è passata dal 3,1% al 2,8% del PIL.

Un secondo fattore fondamentale è costituito dalle nuove regole di composizione delle classi. Fino allo scorso anno scolastico, la normativa prevedeva un tetto massimo di alunni per classe, computato in 25, con una riduzione a 20 in caso di presenza di allievi disabili. I nuovi regolamenti gelminiani introducono invece il computo di valori minimi e massimi, in modo da incrementare sia il rapporto alunni/docenti, sia il rapporto alunni/classi. Concretamente questo significa che la costituzione delle classi iniziali di ciclo avverrà sulla base del numero degli iscritti, con l'accoglimento di ulteriori alunni

soltanto nei limiti dei posti disponibili. Per fare un esempio, se – come pare – il numero minimo di studenti per poter costituire una classe di secondaria superiore sarà di 18 allievi e il numero massimo di 30 (ulteriormente incrementabile fino a 33), nel caso in cui vi fossero da una a diciassette domande di iscrizione eccedenti il numero delle classi assegnate e saturate a 33, sia in prima classe, sia in terza – vale a dire a corso di studi già avviato – questi studenti sarebbero obbligati a scegliere una diversa scuola, o, se non vi fossero nel luogo di residenza scuole dello stesso tipo, una diversa città, o un diverso tipo di studi.

Terzo elemento di forte modificazione è la riduzione del tempo scuola, invocata (sebbene poi impedita dalla reazione sindacale e delle famiglie) per la scuola dell'infanzia ed elementare, imposta alla scuola media inferiore e prefigurata, per il momento ancora nell'ambito di mere ipotesi, per la scuola media superiore, con forti riduzioni soprattutto nei tecnici e nei professionali. Tale scelta scaturisce sostanzialmente da due presupposti: l'idea che vi sarebbe una "società della conoscenza", in cui sarebbe possibile "apprendere ovunque e comunque" e che pertanto renderebbe ridondante un prolungato tempo scolastico; e la considerazione che un maggiore tempo scuola non corrisponda a un migliore profitto. Evidenti sono qui il richiamo alla proposta Bertagna, che addirittura diminuiva le ore scolastiche a 23 settimanali e il rifiuto di una delle caratteristiche portanti della scuola (soprattutto di quella dell'obbligo, ma non solo) emersa dalle teorizzazioni pedagogico-didattiche degli anni Settanta, vale a dire il valore educativo che allora si volle attribuire alla refezione, alla ricreazione, alla socializzazione in genere e l'assunzione della scuola come luogo di accoglienza delle diversità e di valorizzazione dei talenti individuali. Ma soprattutto emerge il baratro che oppone due idee di scuola e di rapporti tra scuola e territorio, giacché la decostruzione del sistema scolastico operato dalla Gelmini rovescia la precedente considerazione della scuola come strumento fondamentale di decondizionamento e di recupero dello svantaggio sociale, secondo una concezione democratica del diritto allo studio, che intendeva inserire l'intero ambiente scolastico nel territorio e non affidare alla casualità delle relazioni individuali e all'appartenenza di ceto la crescita delle giovani generazioni.

Ultima, ma non meno fondamentale trasformazione è l'abbandono dell'idea stessa di Programmi e di Indicazioni nazionali, a favore di un'autonomia scolastica che faccia riferimento ai cosiddetti "livelli essenziali" di apprendimento, secondo una prospettiva peraltro già presente anche nei ministeri dei governi di centro-sinistra, dal ministero Berlinguer, fino a quello Fioroni. Tale istanza si intreccia con l'ipotesi di accorpamento delle classi di concorso e di composizione di cattedre della scuola secondaria inferiore e superiore, che prevede per la scuola media inferiore l'aggregazione delle discipline nelle tre aree umanistico-letteraria, scientifico-tecnologica e linguistica e per la scuola media superiore la fusione delle classi di concorso "con una comune matrice culturale e professionale", per ottenere "maggiore flessibilità nell'impiego dei docenti" ai fini del processo di "essenzializzazione dei curricoli". Ora, se è pur vero che è possibile e anzi auspicabile un riordino delle classi di concorso, soprattutto per quanto concerne i docenti di laboratorio, e se al contempo è certamente necessario rivedere la polverizzazione e moltiplicazione degli indirizzi di studio determinata dai Progetti Brocca, è tuttavia fortemente preoccupante il prevalere della mera istanza di riduzione, senza alcun riferimento di sorta a parametri qualitativi adeguatamente inseriti nel quadro di una riforma complessiva del sistema scolastico. Se poi si considera che, non soltanto si prevede la sparizione dei manuali scolastici, ma da un lato si prefigura il sostegno allo sviluppo di sistemi di istruzione a distanza (il che fa paventare la distopia dal sapore orwelliano di un Grande fratello dell'istruzione, che elide il rapporto diretto tra docenti e studenti e omologa l'insegnamento), dall'altro già nella scuola elementare si sta elidendo la specializzazione disciplinare dei docenti e si sta attuando il passaggio dalla figura dell'insegnante specialista di lingua inglese all'utilizzo di tutti i docenti su questa disciplina, previo un corso obbligatorio di formazione della ridicola durata di 150-200 ore, ecco che si configura il rischio di un forte impoverimento della scuola statale, ridotta negli orari, nelle opportunità culturali e nella qualità dell'insegnamento.

Non possiamo allora non rammentare ciò che nel lontanissimo 1950, con la straordinaria lucidità che lo contraddistingueva, Piero Calamandrei ebbe a dire: "Facciamo l'ipotesi, così astrattamente, che ci sia un partito al potere, un

partito dominante il quale però formalmente vuole rispettare la Costituzione, non la vuole violare in sostanza. Non vuol fare la marcia su Roma e trasformare l'aula in alloggio per i manipoli; ma vuol istituire, senza parere, una larvata dittatura. Allora, che cosa fare per impadronirsi delle scuole e per trasformare le scuole di Stato in scuole di partito? Si accorge che le scuole di Stato hanno il difetto di essere imparziali. C'è una certa resistenza: in quelle scuole c'è sempre, perfino sotto il fascismo c'è stata. Allora, il partito dominante segue un'altra strada (è tutta un'ipotesi teorica, intendiamoci). Comincia a trascurare le scuole pubbliche, a screditarle, ad impoverirle. Lascia che si anemizzino e comincia a favorire le scuole private. [...] L'operazione si fa in tre modi: 1) [...] rovinare le scuole di Stato. Lasciare che vadano in malora. Impoverire i loro bilanci. Ignorare i loro bisogni. 2) attenuare la sorveglianza e il controllo sulle scuole private. Non controllarne la serietà. Lasciare che vi insegnino insegnanti che non hanno i titoli minimi per insegnare. Lasciare che gli esami siano burlette. 3) dare alle scuole private denaro pubblico.”(12)

A distanza di sessant'anni questa lugubre previsione rischia di realizzarsi.

## NOTE

1) Stime Istat riferite al 2008

2) Mutamento radicale che peraltro non è compreso dalle opposizioni politiche e sindacali, che, nelle secche dell'estate, non muovono alcuna obiezione e paiono ignorarne il significato e il valore profondamente restaurativo.

3) D.L. 112/08, art. 64, comma 1. Con un sensibile peggioramento rispetto alla Riforma Moratti (che, con i Piani Educativi individualizzati, quanto meno prevedeva una individualizzazione dell'insegnamento) questo testo di legge in modo alquanto bizzarro e contraddittorio adduce l'esigenza di incrementare il numero di alunni per insegnante in nome di un miglioramento dei servizi e di una valorizzazione della professionalità docente, sebbene tutte le ricerche docimologiche e pedagogiche abbiano stabilito la correlazione alta tra successo scolastico e possibilità di articolazione dell'attività didattica per piccoli gruppi di allievi.

4) D.L. 112/08, comma 6: “Fermo restando il disposto di cui all'articolo 2, commi 411 e 412, della legge 24 dicembre 2007, n. 244, dall'attuazione dei commi 1, 2, 3, e 4 del presente articolo, devono derivare per il bilancio dello Stato economie lorde di spesa, non inferiori a 456 milioni di euro per l'anno 2009, a 1.650 milioni di euro per l'anno 2010, a 2.538 milioni di euro per l'anno 2011 e a 3.188 milioni di euro a decorrere dall'anno 2012”.

5) Il decreto 112 prevede 33 ore annuali di insegnamento, all'interno del monte ore complessivo di Storia, il che equivarrebbe a 1/3 delle ore complessive previste nel triennio del classico e addirittura a metà delle ore previste per la terza e la quarta classe del liceo scientifico. L'inapplicabilità di fatto di tale scansione indurrà la normativa successiva a limitarsi ad un generico invito all'insegnamento dei contenuti previsti dal decreto. Recentemente, il 4 marzo, il MIUR ha approvato il “Documento di indirizzo per la sperimentazione di Cittadinanza e Costituzione, nel quale si afferma che la sperimentazione sul nuovo insegnamento sarà attivata a partire dal prossimo anno scolastico.

6) Si pensi, ad esempio, a Ricolfi, ma anche a scrittrici come Margherita Oggero e Paola Mastrocola

7) Emblematico è ad esempio l'articolo di Michele Serra sul quotidiano “La Repubblica” del 5 aprile 2009, nel quale l'autore rammenta come il vero problema della scuola non sia costituito dai pochi bulli, bensì dalla maggioranza degli studenti, disamorati e indifferenti nei confronti della cultura e di ogni attività scolastica.

8) Nella scuola elementare, l'art. 4 della L.517/77, impone la compilazione di “una scheda personale dell'alunno contenente le notizie sul medesimo e sulla sua partecipazione alla vita della scuola nonché le osservazioni sistematiche sul suo processo di apprendimento e sui livelli di maturazione raggiunti”; nella scuola media, l'art. 9 prescrive la redazione di “una scheda personale dell'alunno contenente le notizie sul medesimo e sulla sua partecipazione alla vita della scuola, nonché le osservazioni sistematiche sul suo processo di apprendimento e sul livello di maturazione raggiunto sia globalmente sia nelle singole discipline. Dagli elementi registrati sulla scheda vengono desunti trimestralmente dal consiglio di classe motivati giudizi analitici per ciascuna disciplina e una valutazione adeguatamente informativa sul livello globale di maturazione”.

9) Schema programmatico, cit., *passim*.

10) Tra le più significative, le critiche di Citati, che qualche anno fa scrisse un “elogio del tempo vuoto”, additando “l'orrore della socializzazione forzata dei bambini in una scuola di otto ore” [Pietro Citati, *Elogio del tempo vuoto*, in “La Repubblica”, 12 febbraio 2004]; e di Luca Ricolfi, che più recentemente ha obiettato ai critici della Gelmini che “il sospetto è che la scuola elementare di oggi, pur essendo perfetta come luogo di socializzazione e di ricreazione, sia ben poco capace di trasmettere conoscenze e formare capacità, ivi compresa la capacità di concentrarsi, di ordinare le idee, di autovalutarsi, di mettere impegno in attività non immediatamente gratificanti”; e ha sottolineato che i test internazionali “indicano che il declino dei livelli di apprendimento fra i 7 e i 16 anni è costante e inizia già nelle elementari (in quarta i bambini vanno sensibilmente peggio che in seconda)”, soggiungendo “forse la cattiva fama della scuola media inferiore e dei suoi insegnanti è in parte immeritata: è vero, i risultati dei ragazzi delle medie sono pessimi, ma forse lo sono proprio perché la scuola elementare - con la sua impostazione ludica - non li prepara alle prove che dovranno affrontare quando entreranno in un mondo vero, meno protetto, in cui ci sono anche frustrazioni e si deve essere capaci di studiare da soli (cosa che molti bambini non imparano mai a fare: un effetto perverso del tempo pieno?)” [Luca Ricolfi, *Il mito della scuola elementare*, in “La Stampa”, 25 settembre 2008].

11) In Italia, i docenti di IRC (Insegnamento Religione Cattolica) sono utilizzati in ogni singola classe anche in presenza di un solo allievo che segua tale insegnamento, senza accorpamenti tra gruppi appartenenti a classi differenti.

12) Calamandrei, Piero, 1950, *Difendiamo la scuola democratica*, in “Scuola democratica”, (Roma), IV, supplem. al n. 2 del 20 marzo 1950, ora in P. Calamandrei, *Difendiamo la scuola democratica*, in *Per la scuola*, Palermo, Sellerio, 2008; pagg. 93-95.