

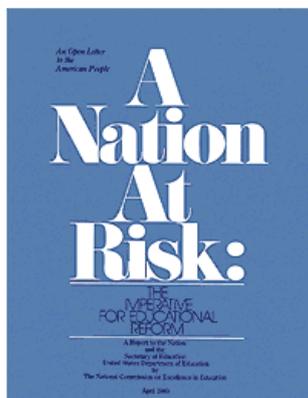
Immagini e testi ripresi e reimpaginati da:
http://ospitiweb.indire.it/adi/Treccani/TreccaniB30_qualita.htm

3. La crisi della qualità dell'istruzione



Il concetto di qualità dell'istruzione o quello più ampio di qualità della scuola è ambiguo e vago. I significati cambiano a seconda degli interessi in gioco. Vari fattori, non tutti direttamente collegabili a problemi scolastici, hanno concorso a determinare il successo del concetto di qualità nell'ambito scolastico nel corso dell'ultimo ventennio del XX secolo, e forse la natura polisemica del concetto ha contribuito a facilitarne la diffusione. Come si afferma in un documento dell'OCSE sulla qualità dell'istruzione, "in realtà **la qualità ha un senso differente a seconda degli osservatori e dei gruppi di interesse**: ognuno si fa un'idea diversa dell'ordine delle priorità quando si intraprende una riforma" (OCSE, 1989, p.15). I sintagmi "qualità dell'insegnamento" e "qualità della scuola" hanno dunque dimensioni molteplici, talora contraddittorie e non sempre ben definite. Ciò nonostante, il *leit motiv* delle politiche scolastiche della fine del XX secolo in tutti i paesi è stato quello della qualità dell'istruzione e delle scuole.

3. La crisi della qualità dell'istruzione a) Una nazione in pericolo



A trent'anni di distanza, le denunce e le proposte di Illich si ritrovano al centro delle riforme scolastiche impennate sulla qualità. Nel corso degli ultimi decenni del XX secolo le posizioni dei fautori delle scuole progressive (v. Huberman, 1982) si sono gradualmente indebolite alla prova dei fatti. Nuovi temi sono venuti alla ribalta nel

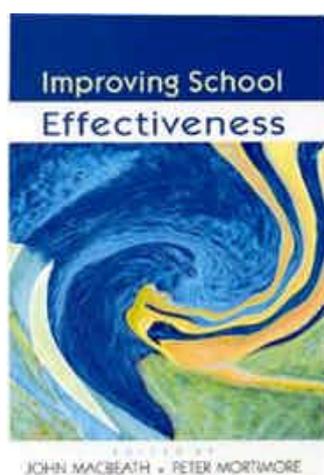
frattempo: la fine della tutela dello stato, la competizione tra scuole, la libertà di scelta della scuola da parte delle famiglie, la creazione di un quasi-mercato scolastico, la redistribuzione delle competenze e delle responsabilità tra la base, il vertice e le istanze intermedie dell'impianto scolastico, l'impatto dei nuovi linguaggi, in particolare quello dell'informatica, che hanno potenzialità conoscitive straordinarie (v. Antinucci, 2001; Parisi, 2000).

Nell'aprile del 1983 fu pubblicata negli **Stati Uniti** una relazione sullo stato della scuola in America, intitolata "**A Nation at Risk : The Imperative For Educational Reform**" redatto dalla National Commission on Excellence in Education creata nel 1981, sotto la presidenza Ronald Reagan, dal segretario di Stato per l'istruzione Terrel H. Bell. Le conclusioni della commissione erano impietose : **lo stato della scuola pubblica americana era disastroso** . I termini utilizzati dalla commissione non lasciano dubbi in merito: "il nostro paese- si leggeva nella relazione- è in pericolo (...); le fondamenta del nostro sistema scolastico sono erose da una crescente mediocrità che minaccia il nostro futuro come paese e come nazione (...); se una potenza nemica straniera avesse tentato d'imporre all'America il livello mediocre di prestazioni scolastiche che conseguiamo ora, probabilmente saremmo stati indotti a considerare un simile gesto come un atto bellico (...); la nostra società e le sue istituzioni scolastiche hanno perso di vista gli scopi fondamentali della scuola, nonché le aspettative elevate e gli sforzi metodici richiesti per conseguirli (...)" . Questa relazione suscitò una violenta polemica che si estese a macchia d'olio, dapprima negli Stati Uniti e poi a livello internazionale : il mondo della scuola infatti non accettò d'essere messo sul banco degli accusati e contestò la correttezza della diagnosi. Negli anni immediatamente successivi apparvero, negli Stati Uniti, tre relazioni sul problema del reclutamento e della formazione dei docenti: nel 1984, la **Rand Corporation** pronosticò un drammatico calo di docenti qualificati se non si fosse intrapreso nulla per ristrutturare la professione (v. Darling-Hammond, 1984); la **fondazione Carnegie** , nel 1986, pubblicò a sua volta un voluminoso documento dove, con toni pomposi e solenni, si attirava l'attenzione sullo stato drammatico della scuola e dei docenti (v. Carnegie, 1986); infine, una commissione composta di docenti dei *Colleges of Education*, nota come **gruppo Holmes**, dal nome del suo presidente, propose una riorganizzazione completa dell'impianto della formazione e della carriera dei docenti (v. Holmes Group, 1986). Il dibattito slittò quindi dal problema della qualità della scuola a quello molto più specifico della formazione dei docenti, senza per altro che si dimostrasse la validità dell'ipotesi secondo cui per migliorare la scuola basta migliorare la qualità dei docenti (v. Bottani, 1994). Questa reazione può essere interpretata come una tipica reazione difensiva della "casta" degli addetti ai lavori, che cerca di discolarsi deviando l'attenzione da un problema (la qualità delle scuole) verso un altro (il perfezionamento della professione e le condizioni di lavoro dei docenti), partendo dal presupposto che la qualità dei sistemi scolastici risulta dalla mera addizione della qualità di ogni singola scuola, la quale è tanto migliore quanto più è autonoma e gestita da professionisti di alto livello.

3. La crisi della qualità dell'istruzione

b) La ricerca delle e sulle scuole efficaci

per il miglioramento della scuola



Le politiche di scolarizzazione di massa degli anni Sessanta hanno profondamente cambiato i sistemi scolastici e messo in crisi il modello d'istruzione umanistica che era alla base di tutta la tradizione scolastica. Questa espansione senza precedenti dell'istruzione, tale da soddisfare a prima vista le aspirazioni e i sogni di tutti i pedagogisti, si è però rivelata un vero e proprio boomerang, perché, nonostante gli ingenti investimenti

nell'istruzione, le prestazioni dei sistemi scolastici sono rimaste insoddisfacenti e comunque non all'altezza delle sfide socio-culturali ed economiche prodotte dall'evoluzione della società postmoderna (OCSE, 1971). E' in questo clima di attese deluse che apparvero le denunce di Illich e le indagini di **Coleman** e collaboratori sul circolo vizioso delle disuguaglianze educative, sull' **impotenza delle scuole a neutralizzare lo svantaggio iniziale**, nonché sulla sterilità degli investimenti nell'istruzione. In una ricerca che ha fatto epoca, Christopher **Jencks** (v. Jencks, 1972) tentò di valutare l'influenza della scolarizzazione e quella delle famiglie sui risultati scolastici. Per Jencks, lo **scarso peso relativo dell'istruzione scolastica sulle disuguaglianze sociali** era imputabile in primo luogo all'influenza preponderante della famiglia e del contesto sociale, contro i quali la scuola può ben poco; in secondo luogo, la debole capacità della scuola di controllare i fattori scolastici che influenzano gli studenti; e infine, la rapida evanescenza dei risultati scolastici: secondo Jencks "né una diversa redistribuzione delle risorse, né una nuova ripartizione degli alunni, né una riforma dei programmi modificheranno le interazioni fra insegnanti e alunni nella realtà della vita scolastica quotidiana" (*ibid.*), e ciò a causa delle deboli correlazioni esistenti tra cambiamenti degli ordinamenti dei cicli, riforme strutturali e miglioramento della qualità dell'istruzione". La soluzione proposta da Jencks non si discostava molto dagli obiettivi dei fautori dell'istruzione progressiva: bisognava disinteressarsi dei risultati, che sono indipendenti da tutte le variabili scolastiche, e occuparsi invece delle condizioni di lavoro e di vita nelle scuole per renderle almeno confortevoli e piacevoli, visto che gli alunni passano un quinto della loro esistenza a scuola. Si tratterebbe di una realizzazione tangibile, che ha un senso di per sé ed è pertanto la sola che merita di essere perseguita.

Questa concezione del ruolo della scuola provocò forti reazioni critiche. Una delle più significative fu l'indagine condotta da Michael **Rutter** e collaboratori in Inghilterra che mise in evidenza **l'importanza dell'effetto scuola** dal punto di vista dei risultati (v. Rutter e altri, 1979) e diede il via a una serie di studi volti a misurare il **valore aggiunto** che una scuola apporta rispetto alle caratteristiche degli studenti che la frequentano (v. Thomas, 1998; Saunders, 2001) e l'effetto delle variabili scolastiche sugli apprendimenti. Anche la relazione internazionale che presenta i primi risultati del PISA dedica un intero capitolo alle influenze interne ed esterne alla scuola sul rendimento degli studenti e gli apprendimenti (v. OCDE, 2001).

Gli altri filoni d'indagine aperti dai lavori di Jencks riguardano il miglioramento delle scuole (*school improvement*) e quello delle scuole efficaci (*school effectiveness*). Il problema affrontato da questi indirizzi di ricerca, ispirato in parte alle teorie progressive sull'istruzione, è quello del cambiamento scolastico. Queste correnti contestano la pertinenza e la validità dei lavori che denunciano la sterilità dell'insegnamento, perché sono fondati su osservazioni e dati raccolti nell'ambito di riforme e situazioni scolastiche tradizionali, nelle quali il cambiamento è concepito in un'ottica "top-down", è imposto cioè dalla gerarchia scolastica. Orbene, queste riforme non possono che essere fallimentari, come appunto dimostrato dagli studi di Coleman e Jencks, perché non si può pretendere di influenzare i risultati degli alunni a base di decreti, circolari, leggi quadro, regolamenti o raccomandazioni concepiti ai vertici del sistema. Indipendentemente dalla qualità di questi prodotti, il loro impatto risulta in genere poco significativo al livello delle scuole e dell'insegnamento. Il cambiamento non può essere imposto dall'alto e in ogni caso riesce solo se è procedurale, ossia se si punta più sulle modalità di realizzazione (*implementation*) che non sulle norme o gli standard da rispettare. Questa analisi induce a ritenere che il fallimento scolastico sia imputabile a strategie di riforma e di cambiamento errate, che hanno sottostimato il peso delle variabili che contano per riuscire a cambiare la scuola. L'efficacia della scuola può essere migliorata solo se l'unità di cambiamento è la singola scuola. In questo caso, un ruolo determinante è svolto dalle modalità di cambiamento, alle quali va prestata la più grande attenzione. Non si può riuscire laddove le riforme di stampo tradizionale, imposte e guidate dalla gerarchia scolastica, hanno fallito, senza un vero e proprio ribaltamento delle strategie di cambiamento (v. **Reynolds & al.**, 1996; **MacBeath**, 1999). I primi studi importanti sulle "scuole efficaci" furono pubblicati agli inizi degli anni Ottanta. Per i fautori della corrente delle scuole efficaci e del **miglioramento delle scuole**, le differenze fra i risultati degli studenti nei test scolastici e nelle prove strutturate in classe si spiegano con fattori connessi all'istituto frequentato dagli studenti e al profilo individuale e collettivo degli insegnanti dell'istituto, e non solo con fattori connessi ai singoli individui, quali l'intelligenza, l'origine sociale, ecc. (v. Reynolds & al., 1996).

Queste ricerche hanno messo ancora più in evidenza l' **influenza** considerevole sui risultati scolastici **delle interazioni tra docenti di una scuola, tra docenti e studenti, tra gli studenti stessi, tra direzione, docenti, studenti e famiglie**, oppure le correlazioni esistenti tra **stile di direzione di una scuola** e profitto scolastico a seconda delle caratteristiche degli studenti. In altri termini, questo tipo di lavori ha contribuito ad attirare l'attenzione sulle modalità di funzionamento di una scuola, ossia su variabili e parametri ritenuti prima aleatori e incerti, e in ogni modo non facilmente osservabili o misurabili. Non è però detto che questo progresso nella conoscenza delle scuole sia sufficiente per modificare radicalmente la cultura riformistica e conseguire in futuro risultati migliori sul piano degli apprendimenti.

3. La crisi della qualità dell'istruzione

c) L'autonomia delle scuole



Le indagini sulle scuole efficaci e sul miglioramento delle scuole sono diventate una delle costanti delle riforme scolastiche imperviate sull'autonomia degli istituti d'istruzione. Esse hanno non solo contribuito a preparare il terreno per questo tipo di riforme, ma ne hanno legittimato la pertinenza dal punto di vista scientifico raccogliendo prove sull'efficacia e gli effetti dell'autonomia concessa alle scuole. Gli **ultimi vent'anni del XX secolo** sono stati marcati dai tentativi di cercare un **assetto diverso** della distribuzione **delle competenze all'interno dei sistemi scolastici**. I paesi nei quali questa tendenza, che modifica i canoni del governo delle scuole applicati per decenni, ha più profondamente trasformato il paesaggio scolastico sono stati fin qui l'Inghilterra, la Nuova Zelanda e la Svezia. Queste riforme sono state **ispirate** in gran parte dalle teorie del "**new public management**" applicate alla scuola con l'obiettivo di sostituire un modello di gestione di stampo burocratico e gerarchizzato, ritenuto deresponsabilizzante e poco efficace, con uno manageriale, che chiede agli attori scolastici, ossia ad autorità locali, presidi, docenti, e studenti di assumere nuove e diverse responsabilità nella vita scolastica di tutti i giorni, di operare in modo trasparente e di rendere conto dei risultati conseguiti con le risorse messe a loro disposizione (v. Bottani, 2002). Alla base di queste riforme vi è una serie di ipotesi sui fattori che possono contribuire al miglioramento della qualità delle scuole: ad esempio, il ridimensionamento dell'apparato burocratico; la redistribuzione delle responsabilità d'ordine finanziario, gestionale, didattico, organizzativo in seno al sistema scolastico; l'adozione di incentivi che premiano le buone scuole o di provvedimenti coercitivi che obbligano quelle deboli a migliorarsi; l'instaurazione di forme di controllo della qualità delle prestazioni da parte degli utenti; la concorrenza tra scuole; la libertà di scelta della scuola da parte delle famiglie, e via di seguito.

La **Svezia** è stato il primo paese a intraprendere questa strada. In venticinque anni, tra il 1975 e il 2000, il sistema scolastico svedese, uno dei più centralizzati d'Europa, ha cambiato volto: molte competenze sono state ridistribuite ai comuni e alle scuole; l'operazione è stata radicale al punto di smantellare quasi completamente il ministero che governava dal centro tutto il sistema scolastico. L'autonomia alla svedese è di genere moderato, perché il modo di decisione che vi si pratica è soprattutto la consultazione; con questo modello, docenti, scuole, comuni hanno ottenuto competenze che mai avrebbero potuto sognare prima della grande svolta avviata dalla maggioranza conservatrice che nel 1976 ha sostituito quella socialdemocratica al potere da 43 anni.

La **riforma scolastica inglese** realizzata dal governo conservatore di Margaret Thatcher nel 1988, *'Education Reform Act*, è quella che ha suscitato maggiore scalpore nel mondo scolastico, in primo luogo per la forte impronta neoliberista che l'ispirava e poi per lo stampo anti-progressivo che la contraddistingueva. Anche in questo caso, l'intervento riformistico è consistito in una redistribuzione delle competenze tra i vari livelli decisionali: il potere centrale, tradizionalmente debole, ha acquistato maggiore forza, con l'imposizione di un programma d'insegnamento nazionale; alle autorità scolastiche locali (L.E.A., Local Education Authorities), tradizionali depositarie del potere scolastico, sono state sottratte parecchie prerogative con l'obbligo di privatizzare molti servizi, come per esempio quello della pulizia della scuola, dei trasporti degli alunni e della mensa scolastica; infine, sono state adottate nuove formule di finanziamento che hanno dirottato una parte dei fondi per l'istruzione dalle L.E.A. direttamente verso le scuole. Quando il partito laburista è ritornato al governo nel 1997, il nuovo dosaggio di competenze messo a punto dai conservatori non è stato sostanzialmente modificato. Anzi, i laburisti invece di frenare lo sviluppo del partenariato tra settore pubblico e privato, lo hanno ulteriormente promosso, con l'adozione di una norma che impone alle autorità scolastiche locali di ricorrere ai servizi di ditte private specializzate nella gestione se le loro scuole non conseguono gli standard minimi fissati dal ministero. La

comparsa di aziende alle quali si cede in appalto la gestione delle scuole pubbliche è un fenomeno agli albori, che si ritrova, su scala più ampia, nell'esperienza delle " *charter schools* " negli Stati Uniti. La riforma scolastica più spettacolare in assoluto della fine del XX secolo è stata quella attuata in **Nuova Zelanda** dove, nel 1989, il governo laburista allora al potere decise di modificare drasticamente l'intero impianto scolastico. Con la riforma " *Tomorrow's Schools* " il sistema scolastico neozelandese, uno dei più centralizzati al mondo, governato da un corpo di burocrati e di ispettori molto qualificati, venne decentralizzato di colpo. Pressoché tutte le competenze decisionali, ad eccezione di quelle riguardanti la scala degli stipendi dei docenti e il finanziamento delle scuole, furono trasferite alle singole scuole senza per altro imporre un sistema di valutazione con prove strutturate per misurare l'efficacia di questa decisione e per controllarne le conseguenze sul piano pedagogico e sociale (v. Fiske e Ladd, 2000). L'intera responsabilità della gestione delle scuole statali, compresa dunque anche la nomina dei direttori e dei docenti, fu trasferita ai consigli d'amministrazione delle scuole (*board of trustees*), eletti localmente. Questa brusca transizione da un regime di completa dipendenza dall'amministrazione statale e dagli ispettori scolastici a un regime d'autonomia governata da volontari che mai prima d'allora avevano gestito una scuola ha avuto un certo successo, anche se a seguito di questa riforma un quarto delle scuole è diventato ingovernabile e problematico perché sovraffollate da studenti difficili o rifiutate da altre scuole. Se nel settore scolastico vigesse appieno il principio della competizione, queste scuole deboli, allo sbando, incapaci di rispettare gli standard dovrebbero poco per volta scomparire per mancanza di studenti. Ma nessuno potrebbe accettare un esito del genere, perché sopprimere queste scuole, che hanno il merito di esistere nelle zone più periferiche o di accogliere gli studenti in difficoltà, significherebbe mettere in strada centinaia di ragazzi e ragazze. Le leggi del mercato sono una cosa, la realtà sociale è un'altra. Anche se poco efficaci sul piano degli apprendimenti, queste scuole vanno tenute aperte nell'interesse del paese, perché chiudendole si colpirebbero gli studenti e le famiglie più bisognose, e non certamente i ceti agiati. Non si può dunque fare a meno di una regolamentazione e di eccezioni. Nel complesso, tuttavia, la maggioranza delle scuole neozelandesi è riuscita a cavarsela, ma, come dicevamo, la riforma ha generato **una serie di effetti perversi che ne hanno reso meno positivo il bilancio** .

1. I consigli d'amministrazione, tranne qualche eccezione, non sono sempre stati all'altezza del compito. La gestione di una scuola esige competenze in svariati ambiti (contabilità, gestione delle risorse umane, pianificazione, relazioni pubbliche, per esempio) la cui mancanza non può essere compensata che parzialmente con il carisma, la passione, la devozione, l'amore per i bambini, l'interesse per la cultura, il buon senso. Le scuole sono, in un certo senso, comparabili a mini-aziende che vanno gestite in maniera oculata: devono offrire prodotti allettanti, valutare la domanda dei clienti, la qualità della merce prodotta (queste metafore non sono del tutto adeguate in riferimento alla scuola, ma rendono bene l'idea dei compiti che un consiglio d'amministrazione deve svolgere), cercare le liquidità per pagare gli stipendi del personale, negoziare le polizze d'assicurazione per le pensioni e l'assistenza sanitaria, occuparsi della sicurezza dei locali e degli stabili e così via. Si tratta di compiti tutt'altro che banali, che esigono, ogni volta, compromessi fra priorità d'ordine diverso.
2. L'autonomia aumenta il rischio della segregazione scolastica : in Nuova Zelanda, per esempio, la stratificazione delle scuole in funzione dell'appartenenza etnica, dello status socioeconomico e del rendimento scolastico degli studenti è aumentata invece di diminuire. La disparità tra scuole si è aggravata, ed è emerso un sistema scolastico a due velocità, con scuole di prestigio che si accaparrano gli studenti migliori e scuole di secondo ordine nelle quali vanno a finire gli altri.
3. La competizione tra scuole non funziona : le scuole infatti si accordano tra loro per ripartirsi gli iscritti in modo che ogni istituto abbia il numero necessario di studenti per ottenere i fondi necessari a farlo funzionare.
4. L'autonomia delle scuole non stimola il lavoro di gruppo, non induce i docenti a collaborare tra loro per trasformare la scuola in cui lavorano in una comunità educativa. Al contrario, la solidarietà tra docenti viene meno perché le buone scuole attirano quelli migliori, mentre nelle scuole periferiche o a rischio restano quelli mediocri, meno competenti, meno motivati, oppure gli scettici nei confronti di qualsiasi impresa educativa collettiva. Ognuno persegue i propri interessi, e ciò vale anche per i presidi che vedono i colleghi come concorrenti e non come alleati con i quali discutere le strategie di sviluppo delle scuole oppure condividere iniziative o idee.
5. L'innovazione pedagogica stagna perché per i consigli d'amministrazione, i presidi ed i docenti sono più preoccupati del calo o dell'aumento delle iscrizioni che non di sperimentazioni o novità didattiche. Poiché le risorse finanziarie di una scuola sono calcolate in base al numero degli iscritti, per un istituto diventa essenziale attirare e conservare il maggior numero possibile di studenti più che sperimentare. L'autonomia induce alla prudenza, a preferire le tradizioni pedagogiche consolidate piuttosto che le innovazioni rischiose, difficili da condurre, e con esiti non garantiti.
6. Il regime d'autonomia stimola gli egoismi delle comunità benestanti e indebolisce il senso dell'interesse generale e del bene comune : i consigli d'amministrazione delle scuole difendono logicamente gli interessi della propria scuola e non si curano né degli effetti delle loro scelte sulle scuole circostanti, né delle conseguenze generali a livello di sistema.

Questi difetti sono emersi dopo dieci anni di un regime d'autonomia radicale. Peraltro, l'esperienza del quasi mercato dell'istruzione non garantisce di per sé un miglioramento della qualità delle scuole; per ora si può con

certezza affermare che tali esperienze non conseguono più di quanto riesca a ottenere il modello burocratico e centralizzato della scuola statale tradizionale. In entrambi i casi non si è riusciti, almeno finora, a realizzare una giusta ed equa distribuzione dell'istruzione tra tutti gli strati della popolazione.

Il movimento delle **charter schools negli Stati Uniti**, apparso agli inizi degli anni Novanta, è innanzitutto una contestazione del modello imperante di scuola statale, accusato di essere alle origini dell'inefficienza delle scuole. I promotori delle *charter schools* ritengono che l'uniformità scolastica imposta dal monopolio statale sull'istruzione e la rigidità dell'apparato burocratico che gestisce e controlla le scuole, imponendo dall'alto regolamenti e norme a centinaia di migliaia di docenti che non hanno più nessun interesse per quanto si chiede loro di compiere, siano le cause principali della mediocrità delle scuole americane. Le *charter schools* sono scuole pubbliche, totalmente finanziate dallo stato, ma interamente liberate dalla tutela della burocrazia scolastica. Esse godono di una franchigia particolare che le esenta dall'applicare i regolamenti e i programmi imposti alle scuole statali convenzionali. Le scuole sono date in appalto ad associazioni di privati cittadini, a enti vari o a gruppi di persone che si impegnano, in cambio dell'autonomia loro concessa, a conseguire determinati risultati concordati in un contratto d'autonomia, per l'appunto la carta della scuola. Queste scuole sono pubbliche perché sono finanziate dallo stato che versa alle associazioni che le gestiscono l'equivalente del costo di funzionamento calcolato in base al costo pro capite di uno studente. Esse devono rendere conto dei risultati conseguiti per pretendere al rinnovo del contratto d'appalto e, nel caso in cui non rispettino le clausole contrattuali, le scuole dovrebbero essere chiuse. Il regime delle *charter schools* è retto da leggi apposite che fissano le prerogative, le modalità di funzionamento, gli obiettivi da conseguire, le clausole da rispettare. Nell'anno scolastico 1998-1999, 36 Stati americani avevano autorizzato l'appalto di scuole statali al settore privato. Il primo Stato a sperimentare questa soluzione è stato il Minnesota, nel 1991. Da allora in poi, sono state prodotte centinaia di valutazioni e di relazioni su quest'innovazione che propone un nuovo modello di scuola pubblica. I risultati sono molto contraddittori: il sistema delle scuole in franchigia, che è agli albori, non sembra produrre gli effetti previsti, come lo comprova la valutazione del Consortium for Policy Research in Education (CPRE) che riunisce specialisti di politiche dell'educazione delle università della Pennsylvania, di Harvard, Stanford, del Michigan e del Wisconsin-Madison (v. Bulkeley e Fisler, 2002). Gli avversari del modello sottolineano puntigliosamente tutti i difetti delle scuole sotto franchigia, che sono analoghi a quelli osservati nel sistema delle scuole autonome applicato in Nuova Zelanda, Inghilterra, Belgio o Olanda.

In nessun paese, nemmeno in Nuova Zelanda, Svezia e Inghilterra, dove per il momento ci sono le scuole che usufruiscono di un regime d'autonomia particolarmente ampio, l'autonomia scolastica è totale e piena, perché ciò facendo si realizzerebbe una privatizzazione larvata del sistema scolastico statale a spese dei contribuenti. Anche quando il grado d'autonomia è elevato, le scuole restano sotto controllo e continuano a essere vigilate dal potere centrale, amministrativo o scolastico che sia. Fin quando sarà conveniente tenere in piedi un sistema ibrido del genere? Se le scuole, che sono radicate nell'*humus* locale, diventano luoghi controllati dai notabili locali o dai consumatori, rischiano di trasformarsi in istituzioni al servizio dei movimenti sociali o peggio ancora degli interessi immediati di comunità che difendono i propri privilegi, oppure che contestano il patto sociale alla base dello stato democratico prodotto dalla modernità. Non è un caso che negli Stati Uniti il movimento delle *charter schools*, che mira ad affrancare le scuole statali dal controllo dell'amministrazione pubblica, è particolarmente popolare tra le comunità e i gruppi etnici ai margini della società, come per esempio gli afro-americani oppure la popolazione d'origine ispanica. Queste comunità rivendicano la possibilità di creare proprie scuole pubbliche, finanziate dallo Stato, in compenso del debito accumulato dallo Stato nei loro confronti distribuendo in modo non equo le risorse di tutti; all'estremo opposto, una minoranza appartenente ai ceti agiati non è disposta a cedere parte della propria ricchezza per la causa pubblica ed esige che il proprio prodotto fiscale sia investito *in loco*, a beneficio del gruppo che l'ha generato. A questo punto è evidente che il problema scolastico è un problema sociale: **la scuola statale convenzionale è in crisi non solo per ragioni di inefficienza, per motivi di tipo didattico, per fattori connessi al cambiamento dei saperi o dei valori etici propugnati da una società, ma perché il concetto di stato che ha generato il sistema scolastico pubblico è vacillante**. Il problema della scuola dunque, è strettamente connesso alla ridefinizione del patto sociale che fonda le nostre società. Da questo punto di vista il movimento delle *charter schools*, ma anche quello dell'autonomia scolastica, segna la fine della modernità con le sue aspirazioni di uguaglianza ed è una manifestazione evidente dei fermenti caratteristici delle società postmoderne, della frantumazione del corpo sociale, della presenza di gruppi minoritari che rivendicano di essere riconosciuti come attori di pieno diritto nella vita delle collettività.

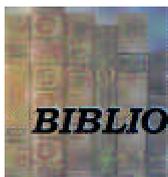
4. Prospettive per il futuro della scuola



Molti segnali annunciano la presenza di crepe profonde nella bella facciata della scuola. Nonostante i rifacimenti, la scuola è diventata un edificio poco agibile.

Si è solo agli albori della rivoluzione numerica nel trattamento dell'informazione e quindi non si può ancora misurare correttamente cosa potrà succedere quando le nuove tecnologie dell'informazione saranno d'uso corrente come lo sono diventati il telefono, la televisione, i rotocalchi o gli elettrodomestici, che appena un secolo fa non esistevano. Possiamo solo supporre che non si potrà più parlare di alfabetizzazione come un tempo, che l'epoca della carta stampata e dei manuali potrebbe tramontare e che l'accesso ad una quantità sterminata d'informazioni senza andare a scuola e senza possedere nemmeno un libro potrebbe diventare una pratica comune (v. Parisi, 2000). **La scuola come è fatta oggi è quasi certamente destinata a scomparire nel corso del XXI secolo** e quindi, logicamente, anche il mestiere d'insegnante, almeno come è stato fin qui concepito. Le scuole cesseranno gradualmente di essere il polo quotidiano di riunione e di lavoro di centinaia di migliaia di studenti che convergono in un luogo appositamente disegnato per loro allo scopo d' imparare l'uso degli strumenti necessari per accedere e capire le informazioni depositate nei libri o nelle banche dati, per appropriarsi dei codici che disciplinano gli universi di discorso e per sviluppare le competenze necessarie per valorizzare socialmente le proprie qualità e il proprio sapere.

Nelle società postmoderne, il progetto d'istruzione di massa è stato nutrito dall'illusione che il destino e il progresso siano nelle nostre mani e che possano essere modellati secondo le nostre aspettative. Le società si sono però rivelate meno malleabili di quanto non si fosse teorizzato e lo sviluppo meno prevedibile di quanto immaginato. In un contesto come questo ci si può seriamente chiedere a cosa servono le scuole: non servono più per costruire un avvenire migliore diventato impensabile; non servono per promuovere un progresso di cui si è persa qualsiasi traccia; non servono per governare la società perché questo scopo può ormai essere conseguito con altri strumenti meno costosi e più efficaci. Da ultimo, la scuola non può nemmeno creare condizioni favorevoli a ridurre la frammentazione della coesistenza sociale, come ha per esempio dimostrato l'analisi di Robert Putnam (V.Putnam, 2000) sul collasso del capitale sociale e della vita comunitaria negli Stati Uniti. Come afferma il filosofo tedesco Peter Solterdijk , uno dei più acuti e disincantati osservatori della società contemporanea, **"l'era dell'umanesimo moderno come modello scolastico ed educativo si è spenta**, così come si è spenta l'illusione che riteneva fosse possibile organizzare strutture di massa, sia politiche che economiche, sul modello amichevole di una società letteraria" (Solterdijk,1999).



BIBLIOGRAFIA

ANTINUCCI, F., *La scuola si è rotta. Nuovi modi di apprendere tra libri e computer*, Bari 2001.

BALL, S., *Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policies*. In: "Comparative Education", 34 (2) 1998.

| |
|---|
| BAUDELLOT, C. ,ESTABLET, R. , <i>L'école capitaliste en France</i> , Paris 1972. |
| BOTTANI, N., <i>Insegnanti al timone? Fatti e parole dell'autonomia scolastica</i> . Bologna 2002. |
| BOTTANI, N., <i>Professoressa addio</i> , Bologna 1994. |
| BOURDIEU, P., PASSERON J.-Cl., <i>Les héritiers. Les étudiants et la culture</i> , Paris 1964. |
| BOURDIEU P., PASSERON, J.-Cl, <i>La reproduction.Eléments pour une théorie du système d'enseignement</i> , Paris 1970. |
| BULKLEY, K., FISLER, J., <i>A decade of charter schools: from theory to practice</i> . CPRE 2002. |
| CARNEGIE FORUM ON EDUCATION AND THE ECONOMY, <i>A nation prepared: teachers for the 21st century</i> , New York 1986. |
| DARLING-HAMMOND,L., <i>Beyond the commission report: the coming crisis in teaching</i> , Santa Monica 1984. |
| De MARCELLUS, O., <i>De l'autre côté du miroir. Aperçu du vécu scolaire des élèves du Cycle d'orientation à Genève</i> , Ginevra 2002. |
| DUCRET, J.J., <i>Dossier constructivisme et éducation</i> . In: Perspectives, UNESCO (a cura di J.J.Ducret) Paris, Vol. XXXI, No. 2, 2001. |
| FISKE, E.B., LADD, H., <i>When schools compete: a cautionary tale</i> , Washington 2000. |
| GARDNER, D.P., <i>A nation at risk : the imperative for educational reform</i> (presidente della National commission on Excellence in Education), Washington 1983. |
| HOLMES GROUP, <i>Tomorrow's teachers: a report of the Holmes group</i> , East Lansing 1986. |
| HUBERMAN, M., <i>Scuola</i> . In: Enciclopedia del Novocento, volume VI, Roma 1982. |
| ILLICH, I. , <i>Deschooling society</i> , New York 1970 (trad.it.: <i>Descolarizzare la società</i> , Milano 1973). |
| JENCKS, C., <i>Inequality. A reassessment of the effects of family and schooling in America</i> , New York 1972. |
| MACBEATH, J., <i>Schools must speak for themselves. The case for school self-evaluation</i> . London 1999. |
| MEYER, J. ; ROYAN, B., <i>The structure of educational organization</i> . In: MEYER, M.W. e al., <i>Environment and organization</i> , San Francisco 1978. |
| MEYER,J.W.,RAMIREZ, F.O., e SOYOSAL, Y.N., <i>World expansion of mass education, 1870 – 1980</i> , in « <i>Sociology of education</i> ”, 65, 1992. |
| MORIN, E., <i>Introduction à la pensée complexe</i> , Paris 1990. |
| OLSON, L., <i>Research underscores need for tough courses</i> . In : <i>Education Week</i> , Washington May 22, 2002 . |
| ORGANISATION DE COOPERATION ET DEVELOPPEMENT ECONOMIQUES, <i>Politiques d'enseignement pour la décennie 1970/1980. Conférence sur les politiques d'expansion de l'enseignement, Rapport général</i> , Paris 1971. |
| ORGANISATION DE COOPERATION ET DEVELOPPEMENT ECONOMIQUES, <i>Les écoles et la qualité</i> , Paris 1989. |

| |
|--|
| ORGANISATION DE COOPERATION ET DEVELOPPEMENT ECONOMIQUES, <i>Connaissance et compétences: des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000.</i> Paris 2001. |
| PARISI, D., <i>Scuol@.it . Come il computer cambierà il modo di studiare dei nostri figli</i> , Milano 2000. |
| PUTMAN, R., <i>Bowling alone. The collapse and revival of American Community</i> , New York 2000 . |
| REYNOLDS, D., BOLLEN, R., CREEMER, B., HOPKINS, D., STOLL, L., LAGERWEIJ, N., <i>Making good schools. Linking effectiveness and school improvement</i> , London 1996. |
| ROBINSON, P., <i>The myth of parity of esteem: earnings and qualifications</i> . London 1997. |
| ROBINSON, P., <i>All our futures</i> , London 1999. |
| RUTTER, M., MAUGHAN, B., MORTIMORE, P., OUSTON, J., <i>Fifteen thousand hours.</i> <i>Secondary schools and their effects on children</i> , London 1979. |
| SAUNDERS, L., <i>L'emploi des mesures de la "valeur ajoutée" dans l'évaluation scolaire: le</i> <i>point de vue de L'Angleterre.</i> In: Perspectives, Paris, Vol. XXXI, No. 4, 2001. |
| SLOTEDIJK, P., <i>Règles pour le parc humain. Réhüberponse à la lettre sur l'humanisme</i> . Intervento al colloquio di Elman su Heidegger e Levinas, 16-20 luglio 1999. |
| SRED (Service de la recherche en éducation), <i>Recherche sur la mise en oeuvre des</i> <i>classes VOIR</i> , Ginevra 2002. |
| TAGLIAGAMBE, S., <i>Una rivoluzione nella conoscenza</i> . In: Rassegna dell'istruzione, No. 3-4, 2001. |
| TERRAIL, J.-P., <i>De l'inégalité scolaire</i> , Paris 2002. |
| THOMAS, S., <i>La mesure de la valeur d'efficacité de l'école au Royaume-Uni.</i> In: Perspectives, Paris , Vol. XXVIII, No. 1, 1998. |
| VINCENT, D., <i>The rise of mass literacy. Reading and writing in Modern Europe</i> , Cambridge 2000. 58- |
| WEIL-BARAIS, A., <i>Constructivisme et didactique des sciences.</i> In: Perspectives, Paris, Vol. XXXI, No. 2, 2001. 59-59 |