**Esplorazione dei cambiamenti del rapporto tra la scuola e i suoi clienti dagli anni '20 ad oggi attraverso i diversi sistemi di valutazione; quale funzione per la scuola oggi?**

Seminario di Storia 6/6/2020

**Stefania Ambrosino, Francesco Betti, Sara Di Giamberardino, Serena Di Stasio, Simona Lancia, Luca Leone, Denis Mejdiaj, Maurizio Naruli, Giulia Propersi, Miriam Russo, Emanuele Soraci, Enza Tomasello, Cecilia Vecchio, Simone Valentini**

Questo scritto è il prodotto di un gruppo che ha lavorato insieme nel corso dei diversi moduli di storia a partire dall'interesse a riflettere sulla funzione del voto in condotta nella scuola, ipotizzando che questo corrisponda al tentativo di misurare e quantificare l'adeguatezza e l’adesione dell'individuo alle regole del contesto. In tal senso, abbiamo ipotizzato che il mandato sociale della scuola sia caratterizzato dall’antinomia tra formare ed educare; pensiamo che il mandato, quando è organizzato prevalentemente dalla finalità di educare, sia in rapporto con una cultura del controllo. Per capire di più della cultura scolastica attuale abbiamo pensato di studiare i momenti istituenti del rapporto tra stato e scuola. Abbiamo ipotizzato che i cambiamenti delle modalità di valutazione dell’apprendimento e della condotta che hanno avuto luogo nelle varie fasi in cui è possibile scandire la storia italiana possano essere pensati come indizi del mandato sociale della scuola, ovvero di come l'istituzione scuola intende la sua funzione in rapporto alla committenza dello stato e ai suoi clienti.

Pensiamo alla scuola come un'istituzione spesso organizzata attorno all’agito di controllare l’imprevedibilità di famiglie e alunni; e che il momento della valutazione faccia cogliere la violenza di questi agiti. Ci incuriosisce capire se e in che modo la scuola sia stata implicata nel pensare i propri obiettivi, intendendo la formazione come un oggetto da verificare dentro rapporti.
Differenziamo tra due modalità che organizzano il rapporto con i giovani nella scuola: da una parte la proposta di condividere limiti e regole che permettano rapporti, promuovendo cultura e riconoscendo differenze; dall’altra parte la pretesa aggressiva di fare in modo che l’altro aderisca alle nostre fantasie su di lui, riproducendo sempre la stessa cultura, non riconoscendo proposte e differenze. Facciamo riferimento qui a ipotesi esplicitate nella ricerca “La crescita delle diagnosi nella scuola: Una ricerca presso un gruppo di insegnanti italiani” (RPC, Vol 14, n 1, 2019), in cui si propone la antinomia tra formare ed educare così come la intendiamo in questo scritto e “Il fallimento delle “mete adulte tradizionali” per i giovani d’oggi: Nuove coabitazioni e nuove convivenze” (RPC, Vol 14, n 2, 2019) in cui i dati dicono che le cosiddette “mete adulte” non sono scontatamente ambite, che si delineano nuove prospettive. In entrambe queste ricerche si evidenzia come le “generazioni adulte” non colgano l’espressione e le nuove questioni che le culture giovanili portano.

Per cogliere i cambiamenti del rapporto tra stato e scuola, abbiamo pensato di assumere come vertice anche i cambiamenti che hanno riguardato il voto in condotta, inteso come valutazione numerica dell’oggetto “comportamento” in rapporto all’adesione del singolo alle norme del contesto a cui partecipa. Pensiamo che la valutazione riferita alla performance individuale sia un organizzatore della convivenza scolastica.

Abbiamo quindi recuperato le diverse riforme scolastiche che a partire dagli anni ‘20 hanno modificato i criteri della valutazione e in particolare del voto in condotta. Ne abbiamo rintracciato la storia. Il voto in condotta viene introdotto nel 1925 dalla riforma Gentile, poi abolito alla fine degli anni 70 e infine ripristinato nel 2009 con il ministro Gelmini, che lo riporta in auge sottolineando il mandato della scuola di occuparsi sia di istruzione che di educazione alla convivenza e alla cittadinanza. Ipotizziamo che lavorare su queste questioni ci aiuti a capire di più sull’uso politico del fascismo oggi, oggetto di discussione del presente seminario. Tutto il lavoro insieme è stato costellato da resocontazioni dei nostri lavori a scuola, o comunque in contesti in cui la cultura diagnostica organizza rapporti attorno a dimensioni di controllo. Ci siamo divertiti condividendo le nostre esperienze di studenti e abbiamo coinvolto i nostri genitori e nonni chiedendo loro di raccontarci le loro esperienze in rapporto alla scuola. La generazione dei nostri genitori, che hanno frequentato la scuola dell’obbligo tra gli anni 60 e l’inizio dei 70, ci racconta di scuole differenti per maschi e femmine e più avanti del “7 in condotta”, come voto per il quale si veniva considerati dei “poco di buono”, dei ribelli. Dai nostri nonni arrivano invece storie di punizioni corporali violente nella scuola: bacchettate sulle mani, ginocchia sui ceci, venire messi in punizione sotto la neve ed essere dimenticati dall’insegnante.

Come si diceva, integriamo questi ricordi con le esperienze di lavoro nella scuola di oggi, ipotizzando un rapporto tra la funzione del voto in condotta e la proliferazione di diagnosi, attribuite anche a studenti che rientrano nella categoria dei “comportamenti devianti” dal conformismo scolastico.

Ci organizziamo in 4 sottogruppi diversi per periodi storici, con l’obiettivo di ricercare e studiare i cambiamenti culturali e legislativi riguardanti il rapporto tra Stato, Scuola e cittadini utilizzando come vertici il voto in condotta e il cambiamento dei sistemi di valutazione. L’ipotesi metodologica che ci ha orientati nella divisione in gruppi secondo questi specifici periodi storici nasce anche dai precedenti seminari di storia, che ci hanno aiutato a far dialogare i cambiamenti culturali con i cambiamenti legislativi che li accompagnavano.

**Anni ’20 – ‘60**

Questo sottogruppo ha studiato la figura di Giovanni Gentile collocando la riforma che sancisce la nascita della scuola pubblica in Italia entro la corrente filosofica dell’idealismo. La riforma Gentile della scuola, definita “la più fascista delle riforme” dallo stesso Mussolini, entrò in vigore nel 1925 ed è rimasta per anni l’impalcatura su cui è costruita la scuola attuale. E’ con la scuola fascista che vengono introdotti pagella e voto in condotta, oltre che l’obbligatorietà dell’istruzione fino ai 14 anni di età; la scuola diventa a tutti gli effetti pubblica e obbligatoria e sembra assolvere alla funzione di ridurre le differenze che caratterizzavano i cittadini italiani in quel periodo. Riportiamo questa frase di Gentile che ci fa pensare che la scuola nasca a partire dalla volontà di imprimere i valori della cultura fascista, intesa come volontà di controllare il mondo emozionale, le differenze, il desiderio.

“*Prima che altrove nella scuola, specchio verace della rinnovata coscienza nazionale, debbono inculcarsi il rispetto della legge, l’ordine, la disciplina, l’obbedienza illuminata sì, ma cordiale e devota all’autorità statale*” G. Gentile, Disciplina.



È una scuola che omogeneizza in quanto è “per tutti” e allo stesso tempo reitera le differenze di classe sociale. Dentro questa cultura, pensiamo che il voto in condotta abbia assunto la funzione di indicare quanto l’alunno si discosta dalla norma, ovvero dal modello di riferimento dell’uomo nuovo.

**Anni ‘60 - ’77**

Dopo la Guerra, l’Italia diventa una Repubblica. Siamo negli anni del boom economico e le famiglie investono sull’istruzione dei figli; il titolo di studio diventa una speranza di ascesa sociale. Nel 1962 viene istituita la scuola media unica e obbligatoria che ha la finalità di far accedere alle diverse scuole superiori. Questa novità si colloca entro una riorganizzazione dei rapporti tra Stato e scuola, che va nella direzione di perseguire valori democratici e di uguaglianza.

Gli anni Sessanta videro i giovani costituirsi come gruppo sociale autonomo, con un’identità collettiva trasgressiva e conflittuale nei confronti delle istituzioni tradizionali, come la scuola e la famiglia, vissute come spaccati di una società autoritaria e antidemocratica.

A metà degli anni Sessanta, grazie alla diffusione della scolarizzazione di massa, si arrivò a identificare i giovani con la categoria di studenti. La loro volontà di mettere in discussione il potere precostituito si tradusse nell’organizzazione di manifestazioni, occupazioni di scuole e università, lezioni autogestite e collettivi studenteschi; questo favorì movimenti di associazionismo e confronto all’interno delle scuole superiori e delle università. Queste azioni diventano spazi per ripensare il mandato sociale della scuola in relazione alla domanda formativa degli studenti, che riguardava il desiderio di stare in rapporto a diversità: di genere, di culture, di appartenenze. È anche a partire dalla condivisione di questi desideri che si formalizzano luoghi di incontro tra la scuola e i suoi clienti, studenti e famiglie, attraverso l’istituzione degli organi collegiali nel ‘74. Questi movimenti culturali mettono fortemente in crisi la cultura del controllo valutativo, in qualche modo sospeso con la legge del ‘77 che introduce la possibilità di ripensare a livello istituzionale il mandato sociale della scuola.

**Anni ‘77 - ‘99**

La risposta dei governi di centro-sinistra ai mutamenti della società si concretizzò nel 1977, con la Legge 517, tra le cui riforme sentiamo utile segnalare: il principio dell'inclusione per tutti gli alunni disabili della scuola elementare e media dai 6 ai 14 anni; vengono aboliti il voto e la pagella e si istituisce la scheda di valutazione; il voto in condotta si trasforma in una valutazione sulla maturazione globale dello studente (per elementari e medie). Nell’ottica dell’inclusione, l’alunno diagnosticato dovrà adattarsi alla scuola, così com’è. La scuola dovrà aiutarlo a superare deficit di adattamento. Il programma è previsto per tutti gli allievi, a prescindere dalle differenze individuali e culturali, e dalle loro attese.

L’abolizione dei voti e della pagella costituì il cambiamento della cultura valutativa in cui il voto rappresentava l’unico strumento per stimolare l’alunno ai fini di un buon apprendimento. In particolare, il voto in condotta era determinante ai fini del giudizio globale poiché attestava l’attitudine all’obbedienza, la capacità di inserimento nel sistema e il rispetto delle regole.

Nel 1977 venne istituita la valutazione formativa, momento essenziale nella programmazione educativa, che modifica radicalmente il concetto di valutazione nel processo educativo-didattico.

L’adozione di un sistema valutativo basato su un giudizio articolato rispondeva all’esigenza di valutare l’alunno in rapporto alle sue possibilità, al fine di individuare le strategie e le metodologie più idonee al raggiungimento degli obiettivi educativi.

La legge del ‘77 può essere letta come risposta delle istituzioni ai cambiamenti culturali degli anni ‘60. Le contestazioni avvenute in quegli anni concernevano l’inconstestabilità di quei poteri che avevano svolto un ruolo egemone nella rappresentazione della cultura in ogni ambito della convivenza; si rivendicava la possibilità di parlare di quei poteri.

 Con l’arrivo degli anni ‘80 si apre uno scenario entro cui la politica sembra aver perso la capacità di interloquire con le questioni che si erano aperte. “A circa 10 anni dalle contestazioni del ‘68-’69 il potere dei partiti è un potere assoluto, che corrompe ogni valore sociale, dalla competenza all’efficienza, dalla competitività allo sviluppo, dalle capacità personali all’eccellenza imprenditiva” (Carli, Quaderni, 2018). Questo ebbe delle ripercussioni di grande impatto sul piano sociale e culturale.

Ricordiamo come negli anni delle contestazioni il giovane era identificato con lo studente; qui la categoria di giovane è associata a quella del consumatore.

Dentro questi cambiamenti politici e culturali ci sembra interessante interpretare le modifiche apportate ai sistemi di valutazione introdotti nell’ambito scolastico come indizio della necessità di ripristinare un ordine in risposta alla complessità proposta dalla precedente riforma, quella del ‘77. Nei Programmi Nazionali del 1985 la valutazione assume una duplice prospettiva: è volta a verificare l’andamento del processo di apprendimento dell’alunno e allo stesso tempo è riferita all’insegnamento, ovvero come verifica dell’approfondimento della preparazione psicologica, culturale e didattica dell’insegnante. (antenato INVALSI).

Negli anni Novanta si ritorna alla valutazione sintetica, nello specifico: nel 1990 con scale A-B-C-D-E; nel 1996 con Ottimo-Distinto-Buono-Sufficiente-Insufficiente. In questo modo ci si riavvicina alla valutazione intesa come momento in cui si definisce la bontà o meno di quello specifico studente.

Così come per l’ideologia che sostanziava l’inclusione della disabilità nella scuola pubblica, anche il tentativo di una differente valutazione non trova sviluppo pragmatico in quanto non accompagnato da funzioni organizzative istituzionali deputate a trattare la convivenza. Queste riforme sono state sostenute da posizioni valoriali, animate dalle contestazioni degli anni ‘60, e, in quanto tali, hanno comportato una difficoltà nello sviluppo di competenze che si occupassero dei problemi dettati dai cambiamenti di rapporto promosse dalle riforme stesse. Resta la questione dell’integrazione della disabilità, della condivisione di obiettivi con essa, sia a scuola che fuori dalla scuola.

**Anni 2000-oggi**

Vorremmo assumere le riforme che hanno interessato la scuola tra il 2003 e il 2008 (Moratti, Fioroni, Gelmini) come indizio di cambiamento nel rapporto tra Stato e Scuola. Le scuole, in questo periodo, si trasformano ottenendo una maggiore autonomia, sintetizzabili in tre punti: autonomia di offerta formativa; autonomia di interazione con il contesto; autonomia finanziaria e contabile. Il progetto di questi cambiamenti ruota intorno alla volontà di dare maggiore enfasi alle specificità culturali, sociali ed economiche dei contesti territoriali nei quali operano le scuole. Specificità che la scuola dovrà prendere in considerazione nella sua offerta di servizio. Se da una parte l’autonomia formativa e di interazione con il contesto è molto ampia, permettendo alle scuole di proporre progetti formativi adeguati alle esigenze del territorio, così come di interagire con gli enti territoriali in diversi modi, come nell’alternanza scuola-lavoro; dall’altra parte la scuola ha una ristretta autonomia finanziaria, con fondi che arrivano principalmente dallo Stato secondo criteri quali il numero di iscritti o il numero di istituti presenti in un territorio, senza tener conto dei progetti che le scuole pensano di costruire, quindi delle risorse anche economiche di cui avrebbero bisogno. Infine, anche l’auto-organizzazione scolastica è limitata, con l’impossibilità di scegliere il proprio dirigente scolastico, i docenti da assumere e quali organi collegiali istituire. In questo quadro complesso sembra che il modello gestionale del “pareggio di bilancio” si diffonda anche a scuola, dove l’esigenza di far quadrare i conti e non sprecare risorse diventa centrale nel funzionamento istituzionale, insieme all’esigenza di riaffermare l’autorità degli insegnanti attraverso il ripristino del voto in condotta, nel 2009. Ipotizziamo che questi cambiamenti siano in rapporto tra loro e siano indizio di una scuola che ha difficoltà a pensare il servizio che offre.

Ci sembra calzante questa citazione della Gelmini, ministro durante il governo Berlusconi nel 2009: *“Gli insegnanti oggi sono impotenti. Anche di fronte a comportamenti che degenerano nella violenza. Dobbiamo ridare ai docenti strumenti adeguati per combattere il bullismo e soprattutto per ripristinare il principio dell’autorità nella scuola [...] di fronte al ripetersi di gravissimi episodi di bullismo, accanto alla disponibilità a capire ed affrontare il disagio di tanti giovani, va pure ristabilito il principio di autorità, dando strumenti adeguati ai docenti. Nei casi estremi è possibile prevedere la bocciatura per comportamenti inaccettabili”*.

**Conclusioni**

Nello scrivere le conclusioni riconosciamo la nostra difficoltà nel cogliere i cambiamenti: tendiamo a pensare la scuola come immobile e sempre uguale a se stessa. In quest'ottica non arrabbiarsi con la scuola sembra impossibile, soprattutto quando ci si identifica con chi non ha potere. Pensiamo che un modo di stare in rapporto con il controllo sia quello di opporvisi, mentre un altro paio di maniche sia pensare le culture come metodologia di intervento nei contesti. Per sospendere questa risposta collusiva, rileggiamo le interpretazioni che il mandato sociale della scuola ha assunto dalla sua nascita a oggi attraverso il rapporto tra scuola e clienti. Pensiamo che la cultura che attraversa la scuola oscilli tra la possibilità di istituire contesti di scambio riconoscendo differenze e quella di controllare per stabilire ordine.

Nella scuola degli ultimi anni il mandato sociale ci appare diviso tra le finalità formative ed educative: apprendimento e socializzazione rappresentano obiettivi perseguibili ma difficilmente integrabili, portando spesso al prevalere dell’educazione sulla formazione. Le nostre esperienze di lavoro ci fanno pensare a quanto la situazione attuale di emergenza sanitaria e il conseguente spostamento alla didattica online possano costituire un evento critico per pensare quali funzioni si possono sviluppare in rapporto ai clienti. Pensiamo che, qui e in altri contesti, il lavoro clinico consista nel riconoscere il fallimento collusivo e ci sembra che oggi la scuola fatichi a continuare a esercitare controllo sugli studenti (pensiamo alle valutazioni fatte con doppie telecamere accese per controllare che non si copi, oppure alle interrogazioni fatte a tutti i costi perché “serve il voto”).

A questo proposito un gruppo di noi si è occupato della Trap. Abbiamo esplorato questo genere musicale perché all'interno dei nostri lavori nella scuola ci sembra onnipresente e ipotizziamo che sia un modo in cui gli studenti litigano con le istituzioni; alternativa provocatoria al vuoto di pensiero sul futuro nel rapporto con la scuola. I rapporti nella scuola, oggi più che in passato, sono organizzati dalla provocazione, quale modalità di agire controllo nei rapporti stessi. Il linguaggio provocatorio del genere Trap è infatti prescritto dentro la cultura scolastica. Si nominano appartenenze e valori in contrasto con quelli proposti dai docenti; criminalità, sesso, droghe, soldi, successo, non rappresentano la realtà culturale degli alunni, ma rappresentano quei temi innominabili e incondivisibili efficaci nel suggerire la risposta arrabbiata dell’altro (il docente o il genitore). La dinamica provocatoria ci sembra quasi l’unico modo in cui oggi gli alunni esprimono insofferenza rispetto al vissuto di falsità dei rapporti nella scuola. In questo senso la musica Trap si inserisce efficacemente dentro questa dinamica spesso esplicitandola nei testi delle canzoni. Interessarsi a questo genere, piuttosto che reagire alla proposta provocatoria che fa, permette di pensare la dinamica stessa e, nei nostri lavori nei contesti scolastici, ipotizziamo possa contribuire a intercettare una domanda di manutenzione dei rapporti.