

## LA RIVINCITA DELLE AUTONOMIE NELLA POLITICA SCOLASTICA E LINGUISTICA DEL PSOE

*Daniela Carpani*

Ogni “idea di scuola” rispecchia un’“idea di società”. Con un paio di corollari. Il primo consiste nello strutturale anticipo della prima sulla seconda. Riformare la scuola oggi per corrispondere a quel che si ritiene necessario domani. A partire, beninteso, dalla presa d’atto dell’esistente (detto altrimenti: non perdendo di vista l’interesse del percorso da compiere). Il secondo corollario discende dalla varietà e dalla nessuna saldezza del terreno sul quale costruire. Formare cittadini. E intanto fornir loro competenze utili a un mondo che s’affaccia al presente. E se tanto non bastasse, governare al contempo il sistema (trasferendo all’interno del pianeta scuola modi e strumenti del governo generale delle cose, dello Stato). Quel che ne deriva al riformatore è un compito di lunga lena, di sperimentazioni interminabili, di approssimazioni successive. Con l’aggravante che per poter stilare consuntivi occorre, ancora, tempo. Quanto sopra, se vale in periodi di normalità, è tanto più vero per fasi segnate da profondi rivolgimenti strutturali. Un cambio di regime, nella fattispecie. Non importa se non traumatico quale fu, per definizione, la Transizione spagnola. Quello che qui si presenta è uno studio di caso, limitato ma non privo di suggestioni e di sorprese.

*Premessa*

Qualche elemento di cornice, per iniziare. Mettere mano alla riforma della scuola fu, già negli anni del declino del regime, un’esigenza a prescindere — almeno relativamente — dalla riforma politica. La scuola franchista, per intenderci, era ancora quella della Spagna *isabelina*. Una gora di acque stagnanti da più di un secolo. Dal lontano 1857, quando il *ministro de fomento* Claudio Moyano, in forza di un esplicito compromesso tra

Stato e Chiesa, aveva affidato a quest'ultima la funzione di controllo sull'intero sistema, con la naturale conseguenza di imprimergli un deciso orientamento confessionale e antiscientifico. E segnandolo, in aggiunta, con una forte impronta centralistica e con dosi più che massicce di selettività negli accessi.

In ragione (anche) della sfasatura cronologica cui si alludeva all'inizio, la LEG (*Ley General de Educación*), licenziata dal ministro Villar Palasí nel 1970, esprime una opzione che per più di un verso sembra anticipare quel gradualismo riformista che nella fase della Transizione prevarrà sulle ipotesi «rupturistas» pure presenti nella società peninsulare.

E del resto la Spagna, che aveva iniziato da tempo la lunga marcia che avrebbe fatto sostanzialmente coincidere l'approdo alla democrazia con il coronamento dei processi di convergenza con l'Europa e di competizione sui corrispondenti mercati, non poteva esimersi dallo sciogliere questo nodo. In effetti, la citata LEG fissa una serie di principi tanto ovvi al di là, quanto “rivoluzionari” al di qua dei Pirenei. La generalizzazione delle opportunità, la specializzazione delle competenze (indispensabile in una società che si avverte e si dichiara non più “statica” ma in movimento), la gratuità affermata per la scuola dell'obbligo (EGB, *Enseñanza general básica*), e preconizzata per un secondo ciclo (BUP, *Bachillerato unificado polivalente*), l'attenzione all'esperienza pratico professionale al fine di non incorrere nei passati eccessi di accademismo e teoria. Progetto che non per caso il legislatore iscrive da ultimo nel *lema* «convencer y no vencer», per ciò stesso dichiarando l'intenzione di superare le asprezze del passato<sup>1</sup>.

Si potrà allora parlare senz'altro di “continuismo” della politica formativa tra l'ultima fase del franchismo e la transizione alla democrazia? Forse, ma con le necessarie cautele. Nel senso, al minimo, che se il regime declinante intercetta con il disagio per le disfunzioni del sistema un generico bisogno di cambiamento deve poi compaginarlo con i contrappesi imposti dalle circostanze, con il proprio DNA ideologico, insomma. La risposta al soffocante centralismo del sistema scolastico che dà la Legge del 1970 non potrà per tal modo che essere esclusivamente burocratica, aumentando il carico di competenze gestionali affidate a delegazioni provinciali del ministero quali la *Junta provincial de educación y ciencia* o la *Junta del Distrito* (già create peraltro nel 1968).

1. Può risultare non del tutto inutile osservare che qualcosa di analogo era accaduto nella Spagna della *Gloriosa*, quando la Costituzione del 1869 (basata, come si ricorderà, sulla sovranità popolare, sulla libertà di culto, di stampa, di associazione e sulla separazione dei poteri) venne per dir così “anticipata” dal *Manifiesto* sulla politica educativa del governo provvisorio — datato 25 ottobre 1868 — in cui si sanciva il principio secondo il quale la libertà di insegnamento avrebbe portato a una vera e propria rivoluzione copernicana: «de manera que la ilustración, en vez de ser buscada, vaya a buscar al pueblo, y no vuelva a verse el predominio absorbente de las escuelas y sistemas más amigos del monopolio que de la controversia». Si cita da Alfonso Capitán Díaz, *Breve historia de la educación en España*, Madrid, Alianza, 2002, p. 275.

Ma senza che ciò incida sulla filosofia della legge che ribadisce costantemente come compito della scuola sia conservare ed arricchire la cultura nazionale in omaggio alle virtù e ai principi tradizionali della patria.

### *Centralismi e autonomie*

La partita tra centralismo e autonomismo non poteva del resto giocarsi soltanto entro i recinti della politica scolastica. Non fosse che per il fatto che l'orientamento della pubblica opinione appariva al riguardo tutt'altro che univoco. Javier Tusell cita profusamente dati tratti dall'<sup>5</sup> «informe» Foessa, dai quali si evince come intorno alla metà degli anni Settanta il 42% degli spagnoli nutrisse sentimenti centralistici, una quota analoga optasse per uno Stato delle autonomie, mentre un 9% propendeva per un modello federale e solo il 3% sposava istanze secessionistiche<sup>2</sup>. Equilibrio sostanziale, poco o punto scalfito da una crescente simpatia per le rivendicazioni localistico-periferiche. Altre inchieste si preoccupano di articolare le opinioni su scala regionale, disegnando un quadro a pelle di leopardo, con punte autonomistiche del 61% a Barcellona e indipendentistiche del 9% nelle Province Basche<sup>3</sup>. I sentimenti anticentralistici galleggiavano — se così si può dire — sulla società spagnola alla ricerca di un punto di coagulo, di una sorta di prestigiosa vidimazione. Paradossalmente sarà l'ispirazione conciliativa e armonizzatrice della Carta costituzionale del 1978 a sdoganare questo diffuso sentire. Garantendolo solennemente attraverso la sostanziale parificazione, in merito alla forma dello Stato, delle opzioni presenti nel dibattito. Così, nel momento stesso in cui sanciva la «indisoluble unidad de la nación, patria común e indivisible de todos los españoles» precisava come essa fosse formata da «regiones y nacionalidades», a queste ultime riconoscendo più marcati caratteri identitari in forza di meglio radicate e più antiche tradizioni. Di qui, a ben vedere, la proposta di un processo di articolazione autonomistica “a doppia velocità”, più spedito per le regioni storiche e, in specie, per quelle i cui Statuti autonomistici già approvati erano rimasti lettera morta a seguito dello scoppio della Guerra civile. Un'ispirazione, quella della Carta, che puntando sul «posibilitar» in luogo dell'«imponer» darà frutti ravvicinati con gli *Estatutos* di Euskadi (1979), Cataluña e Galicia (1981), fino al riconoscimento dell'autonomia impositiva in forza del «Concierto económico», con i Paesi baschi (1981, con successiva ratifica nel 1997) recentemente balzato

2. Cfr. I. Tusell, *España, una angustia nacional*, Madrid, Espasa Calpe, 1999, pp. 162 e ss.

3. J. Jiménez Blanco, *La conciencia regional en España*, Madrid, CIS, 1977.

agli onori della cronaca<sup>4</sup>. Ma la cui inevitabile vaghezza quanto a modi, tempi e limiti dei processi annunciati non poteva non produrre effetti contraddittori, tanto sulla dialettica tra le parti dello Stato, quanto su quello specifico della politica scolastica e — *lato sensu* — culturale. Si pensi, quanto ai primi, all'impugnazione per incostituzionalità della *Ley Orgánica de Armonización del Proceso Autonómico* — la *LOAPA* (1982) —, avanzata dal Governo basco, dal Parlamento catalano e da 50 deputati delle *Cortes*, che segnerà uno dei punti alti del latente conflitto tra potere centrale e Comunità autonome (determinando, in aggiunta, il blocco dell'iter legislativo)<sup>5</sup>. E per quanto tocca i secondi, alla questione della presenza delle “lingue” e delle “storie” nazionali e regionali nella normazione scolastica come vedremo nell'ultima parte di questa nota.

### *Gli spazi dell'autonomia*

Gli anni immediatamente successivi alla Costituzione sono per tal modo quelli in cui le appartenenze alle nazionalità periferiche prendono sempre più piede. Soprattutto facendo aggio su quel potente motore di identificazione-distinzione che è la lingua. Qualche dato per orientarsi: il numero dei libri pubblicati in catalano passa dai 1.496 del 1980 ai 4.200 di otto anni più tardi. Ancora, le *ikastolas* (scuole semiprivate, con insegnamento in euskera) nei Paesi baschi si moltiplicano in ragione esponenziale. Anche qui, sul filo del paradosso. Perché nel momento stesso in cui si produce questo sforzo di autoaffermazione e di distinzione regionale, il Paese si va proiettando prepotentemente verso l'esterno, con un'identità per dir così “livellata” dall'impeetuoso (ancorché diseguale) sviluppo economico. Affacciandosi all'Europa di cui si sente a pieno titolo *parte* con una immagine orgogliosa e vincente. Di lì a breve sarà *l'annus mirabilis* con la *Expo* di Siviglia, le Olimpiadi di Barcellona: specchi che riflettono fedelmente la nuova immagine collettiva sostenuta dai governi socialisti impegnati in una massiccia politica di sostegno della cultura spagnola *tout court*.

4. Mi riferisco alla crisi fra il *Ministerio de Hacienda* e il Governo basco relativamente alla presenza delle Comunità nell'ambito dell'UE, deflagrata e poi risoltasi nel febbraio dell'anno scorso.

5. Nel caso in questione, l'estensione del principio di uguaglianza fra gli spagnoli alle diverse Comunità autonome che permeava lo spirito della *LOAPA* contrastava — secondo i ricorrenti — con «el régimen autonómico [que] se caracteriza por un equilibrio entre la homogeneidad y la diversidad del 'status' jurídico público de las Entidades territoriales que integran. Sin la primera no habría unidad ni integración en el conjunto estatal; sin la segunda no existiría verdadera pluralidad ni capacidad de autogobierno, notas que caracterizan al estado de las Autonomías». Passo nel quale si sottolinea implicitamente e con forza ruolo delle leggi organiche cui spetta applicare e non soppiantare il testo costituzionale. Cfr. il sito della Università di Valladolid, *El estado de las autonomías*: [www.der.uva.es](http://www.der.uva.es)

Registi, gruppi teatrali, romanzieri, architetti accreditano ai quattro punti cardinali lo *Spanish style*: quella strana miscela in cui i rampanti “yuppies” si trovavano gomito a gomito con la “bata de cola” delle ballerine di flamenco, le nacchere e gli “abanicos”, riscattati dai ghetti della sottocultura esotica dei margini e accreditati come varianti interne (e citazioni “colte”) di un prodotto vincente. Il tutto configurandosi come coronamento dello sforzo dei Costituenti, che sembra aver integrato in un complesso armonico anche le componenti da sempre ostili (e grazie al quale anche il grottesco «Tejerazo» può esser archiviato senza eccessivi traumi). Non è neppure il caso di ripeterlo. La Spagna vive una sorta di schizofrenia: s’ingorgolisce di un’unità che la proietta per la prima volta dopo secoli sul proscenio del Vecchio Continente come virtuale potenza (anche, se non soprattutto, culturale) e al contempo si compiace di coltivare le proprie varietà identitarie e di gruppo, i propri tratti distintivi, consegnando — come si accennava sopra — questa duplicità anche alla politica scolastica.

### *Scuola e autonomie*

Ricordi dalla “preistoria”. Racconta — in una sua recentissima testimonianza — José Maria Maravall, responsabile del dicastero della scuola del primo governo di Felipe González, di un approdo al *Monasterio* (più che al *Ministerio*) *de la Educación*<sup>6</sup>. Tanto pesante era avvertita la subordinazione della scuola pubblica alla privata (essendo quest’ultima per il 90% controllata dalla Chiesa<sup>7</sup>). Tanto marcatamente “precostituzionale” la legislazione che la regolava e tanto sconsolante la penuria di fondi che faceva apparire vano e disperato qualunque tentativo di svecchiamento e di riforma<sup>8</sup>. Certo, a mettere comunque le ali agli interventi legislativi del PSOE in materia scolastica provvederà il nuovo clima di speranza, l’entusiasmo per il trionfo alle elezioni del 1982. Così, il decentramento meramente burocratico impresso dalla LEG del 1970 viene riqualificato (con l’inoculazione di forti dosi di assemblearismo mutate dall’esperienza italiana dei decreti delegati della metà degli anni Settanta) dalla LOECE (*Ley de estatutos y centros docentes*) del 1982, che stabilisce il principio della partecipazione di genitori, professori e alunni al governo della scuola.

6. Cfr. *Los recuerdos del Primer Gobierno de Felipe González*, “El País”, 22 ottobre 2002.

7. «En aquella época», ricorda Maravall «era práctica habitual que representantes de esos sectores acudiesen al ministerio con los borradores ya redactados de órdenes ministeriales y de decretos, incluido el encabezamiento para su publicación en el BOE, a falta tan sólo de que el ministro pusiera la firma», *ivi*.

8. Lo stesso Maravall ricorda con legittimo orgoglio che grazie alla sua proposta e dopo un duro confronto con l’allora ministro dell’Economia Miguel Boyer, si arrivò al più alto aumento dei finanziamenti per la scuola mai registrato prima, ciò che portò fra l’altro a un significativo aumento degli stipendi degli insegnanti.

Di tre anni più tardi, lo sforzo di razionalizzazione organica del settore con la LODE (*Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación*), che mira a riequilibrare e disciplinare — nel rispetto dello spirito della Costituzione — quel rapporto fra scuola pubblica e privata di cui si diceva or ora. Al fine di evitare troppo violente frizioni fra opzioni educative alternative quando non contrapposte che avrebbero prolungato di fatto le fratture ideologiche responsabili della secolare divisione della società spagnola in materia di educazione<sup>9</sup>.

La LODE — è detto nel *Preámbulo* —

se orienta hacia la modernización y racionalización de los tramos básicos del sistema educativo español, de acuerdo con lo establecido en el mandato constitucional en todos sus extremos. Es por ello una ley de programación de la enseñanza, orientada a la racionalización de la oferta de puestos escolares gratuitos, que a la vez que busca la asignación racional de los recursos públicos, permite la coexistencia de libertad e igualdad. Es también una ley de regulación de los centros escolares y de sostentamiento de los concertados. Es, por fin, una norma de convivencia basada en los principios de libertad, tolerancia y pluralismo, y que se ofrece como fiel prolongación de la letra y el espíritu del acuerdo alcanzado en la redacción de la Constitución para el ámbito de la educación<sup>10</sup>.

Il riferimento alla Carta tutto è meno che rituale. Se è vero che essa sanciva in materia principi quali il diritto all'istruzione, la sua obbligatorietà, la libertà di insegnamento, la partecipazione di professori, genitori e studenti nella gestione e nel controllo dei centri, il diritto a un'educazione morale e religiosa in accordo con le proprie convinzioni, e via enumerando.

Restava in ombra nella LODE (forse perché i tempi non si ritenevano ancora maturi) l'altro cardine del disposto costituzionale in materia di formazione. Quello che prevedeva una significativa presenza delle «Comunidades autónomas» nell'universo scuola, attribuendo loro (articolo 148 del Titolo VIII, capitolo III) «el fomento de la cultura, de la investigación y, en su caso, de la enseñanza de la lengua de la Comunidad autónoma». Tale spazio si converte così nel tratto distintivo della successiva e assai più ambiziosa LOGSE (*Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*) promulgata il 3 ottobre 1990, il cui intento dichiarato è superare i «residui autoritari» della legislazione precedente (segnatamente della LEG),

9. Cfr. *Preámbulo*, che si cita da

10. *Ivi*. (I corsivi della citazione sono miei).

nella direzione del nuovo stato delle autonomie, che raccoglieva nella sua diversità l'esistenza di Comunità autonome con caratteristiche e con lingue specifiche facenti parte di un patrimonio culturale comune. Lingue, sia detto per inciso, il cui uso nelle diverse realtà regionali è ancora oggi quanto mai variabile.

Esplicitamente riferendosi, una volta di più, al testo costituzionale, il legislatore propugna un sistema duttile, specchio fedele della struttura che si è dato lo Stato. Senza dimenticare che tale duttilità richiede una concorde collaborazione tra parti dello Stato e può essere di suo foriera di complicazioni e conflitti di competenza.

Su desarrollo pleno — si legge nel *Preámbulo* — requiere no sólo el ejercicio simultáneo y por tanto habitualmente compartido de las competencias respectivas, sino de su permanente cooperación. A las Comunidades Autónomas tanto más y más inmediatamente a las que tienen plenamente asumidas sus competencias les corresponde, desde esta perspectiva, desempeñar un papel absolutamente decisivo en la tarea de completar el diseño y asegurar la puesta en marcha efectiva de la reforma. En ese mismo horizonte, y atendiendo a una concepción educativa más descentralizada y más estrechamente relacionada con su entorno más próximo, las Administraciones locales cobrarán mayor relevancia<sup>11</sup>.

In quest'ottica, il Governo centrale riserva a sé solo alcune (ma decisive) competenze, per dir così di "garanzia" (durata della scolarizzazione obbligatoria, livelli, titolazione, una percentuale del patrimonio comune di conoscenze e via elencando), riconducibili alla necessaria parificazione in uscita dal sistema formativo per tutto quanto attiene alla gestione degli accessi alle professioni e alla pubblica amministrazione, in ossequio al riconfermato valore legale del titolo di studio.

Particolarmente significativa a questo fine la definizione delle cosiddette «enseñanzas mínimas», nate per assicurare il «fondo comune» (o trasversale) di temi nell'ambito d'una comunque significativa percentuale di autonomia nella scelta dei contenuti garantita alle Comunità autonome (nell'ordine del 45% nel caso delle regioni storiche e del 35% nelle altre).

Degna della massima attenzione la *giustificazione teorica* della perseguita conciliazione tra le ragioni del centro e quelle delle periferie.

La igualdad de todos los españoles ante el contenido esencial del referido derecho — sono ancora parole del *Preámbulo* —, la necesidad de que los estudios que conducen a la obtención de títulos académicos y profesionales de validez general se atengan a unos requisitos mínimos y preestablecidos, justifican que la formación de todos

11. Anche il testo di questa legge può essere consultato sul sito del MEC citato precedentemente.

los alumnos tenga un contenido común y para garantizarlo se atribuye al Gobierno la fijación de las enseñanzas mínimas que constituyen los aspectos básicos del currículo. A su vez, las Administraciones educativas competentes, respetando tales enseñanzas mínimas, establecerán el currículo de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo. La ley encuentra su fundamento en la igualdad ante el contenido esencial del derecho a la educación, así como en las competencias que la Constitución española atribuye al Estado, singularmente en los apartados 1.1, 1.18 y 1.30 del artículo 149 de la misma.

Ciò stabilito, il testo procede al riconoscimento delle competenze decentrate:

Igualmente favorece y posibilita, con idéntico respeto a las competencias autonómicas, un amplio y rico ejercicio de las mismas<sup>12</sup>.

Sarà propriamente questa sensibilità nuova alle finalità della formazione a suggerire interventi capaci di sanare antiche discrepanze. Si pensi per tutti all'innalzamento dell'obbligo scolastico dai 14 ai 16 anni, al fine di farlo coincidere con l'età minima prevista per l'inserimento nel mondo lavorativo; all'eliminazione della diversa intitolazione del diploma («Graduado escolar» vs «Certificado de escolaridad») considerata discriminante e soprattutto all'istituzione nell'INCE (*Instituto nacional de calidad y evaluación*) di una vera e propria istanza di controllo e valutazione centralizzata cui toccava vigilare sulla qualità e sull'unitarietà sostanziale di un insieme fortemente decentrato.

### *Curricoli*

Fatale, poste queste premesse, che la Legge dovesse venir corredata e integrata da interventi ulteriori. Dopo il *Real Decreto* n. 1007 del 14 giugno 1991 che definiva per l'appunto le «enseñanzas mínimas», il 6 settembre dello stesso anno sarà la volta di quello (il n. 1345) che organizzava le materie della ESO (*Educación secundaria obligatoria*). Al suo interno una interessante precisazione relativa all'area *Lengua castellana y literatura*. Ambito nel quale si riverberavano i latenti conflitti linguistico-identitari. Riecheggiato dalla Carta il principio della preminenza del castigliano (nella formulazione che ben si conosce: «El castellano es la lengua española oficial del estado»), ribadita la pari dignità delle altre lingue nelle rispettive Comunità autonome in un contesto che esalta la «varietà» come «ricchezza» dell'idioma, il legislatore si lascia prendere la mano in una sorta di «elogio della differenza» che connette in un rapporto sinergico le

12. Cfr. *Preámbulo*, p. web citata.

sottolingue di gruppo con le lingue «que se hablan en el mundo» (lasciando per strada, è la mia impressione, la validità della normazione prescrittiva nell'uso corretto della lingua):

los alumnos — si legge nel citato *Real Decreto* — han de apreciar las diferentes variedades lingüísticas, tanto las existentes entre diferentes lenguas, como las propias de distintos grupos en el uso de una misma lengua, apreciando incluso aquellas variedades que acaso estén culturalmente desvalorizadas, pero que cumplen las funciones comunicativas y representativas dentro de un determinado medio social. También y sobre todo el alumno ha de valorar las otras lenguas del Estado español que coexisten oficialmente con el castellano. En este sentido, la educación ha de favorecer el conocimiento y la valoración positiva de la realidad plurilingüe y pluricultural del Estado; y, a partir de ello, la valoración positiva de la pluralidad de las lenguas que se hablan en el mundo<sup>13</sup>.

Ma come si esprimeva concretamente questa sensibilità alle differenze culturali? Innanzitutto proponendo una progressiva diversificazione dei piani di studio: organizzata in due cicli (dai 12 ai 14 il primo; dai 14 ai 16 anni il secondo), la *ESO* definiva un percorso comune per poi dare via via spazio a scelte sempre più orientate verso interessi specifici che avrebbero permesso di indirizzare lo studente alla Formazione Professionale di grado medio o al *Bachillerato*. Quanto ai contenuti, ogni comunità aveva a sua disposizione, lo si è visto, una percentuale di scelte autonome fermo restando il vincolo ai contenuti trasversali (educazione stradale, alla mondialità ecc.) e alle già citate «enseñanzas mínimas». Per tal modo, nella *Disposición adicional primera* lo Stato si accolla la responsabilità

di impulsar la colaboración con las CCAA que no tengan plenas competencias en materia de educación con objeto de incorporar al área de las Ciencias sociales Geografía e Historia aspectos relativos a las peculiaridades culturales del ámbito propio de cada comunidad autónoma. En ese contexto se presentará asimismo especial apoyo a la elaboración de materiales que favorezcan el desarrollo del conjunto del currículo y en especial del correspondiente al área mencionada<sup>14</sup>.

Nei fatti, questa decisa (ma, nonostante tutto, non ben delimitata e normata) apertura alla differenza faceva sì che coesistessero contenuti trasversali quali «la educación para la convivencia y la paz» con originalissime «habilidades para el desenvolvimiento en la Comunidad» preconizzate e curricolarizzate nei Paesi baschi.

13. "BOE", 1991, suplemento del n. 220, p. 65.

14. "BOE", *Real Decreto*, 1345/1991, p. 30231.

## *Dalla teoria alla pratica*

Un'inchiesta realizzata dall'INCE nell'anno scolastico 1994-1995 (quindi circa a metà percorso dell'applicazione della legge) rivelava come gli adolescenti spagnoli scontassero le buone (quando non ottime) conoscenze di storia e cultura locali con serie lacune in termini di cultura generale<sup>15</sup>. Il tutto aggravato dalla persistenza di storici ritardi strutturali rispetto alle medie europee. Dal *gap* negli investimenti nella politica educativa (4,5% del PIL contro il 6% della media comunitaria), alla ancor scarsa attenzione alle lingue straniere e alla formazione professionale (a dispetto delle previsioni e provvidenze legislative), fino agli ingorghi nell'orientamento e nella scelta universitaria in corrispondenza delle facoltà di Scienze politiche o giuridiche, o delle "humanidades" in genere.

Insomma, le debolezze, le astrattezze, quando non le vere e proprie "fughe in avanti" della legge saltavano agli occhi di tutti. Definita una «ratonera» concepita da «pedagogos de despacho», le si imputavano scarsa flessibilità e insufficiente attenzione ai reali problemi del disadattamento degli studenti con minori possibilità economiche. A ciò s'aggiungeva la cronica mancanza di strutture e risorse umane. Così solo un quarto degli alunni della *ESO*, ad esempio, riusciva a ottenere il diploma della scuola dell'obbligo, mentre si allargava minacciosamente la fascia dei cosiddetti «objetores escolares», ragazzi che incapaci di inserirsi nella vita scolastica ne restavano ai margini fino ai 16 anni, praticando forme di resistenza passiva o parossisticamente violenta<sup>16</sup>. Da qui che l'allentamento delle maglie selettive del sistema (il passaggio, per intenderci, dalla politica cosiddetta del «guantazo» a quella della «alfombra roja») portasse fatalmente a intendere la promozione come una scorciatoia per liberarsi della presenza di questa fascia di alunni indubbiamente scomodi. Dal canto suo la pratica dell'eufemismo valutativo (ben nota anche alle esperienze della scuola italiana) invitava a trasformare i netti «sobresaliente, notable, etc.» nei più miti e consolatori predicati: «progresá, destaca, necesita mejorar, rectificar actitud, etc.». Al governo socialista si imputava da ultimo una sostanziale passività dopo l'iniziale impulso della LODE, della LOGSE e della Legge di riforma universitaria (LRU).

A ben vedere, lo stesso sistema di trasferimento delle competenze educative alle Comunità creava situazioni di squilibrio. Legando la percentuale di investimenti scolastici alla capacità di riscossione, le comunità più ricche avevano risorse neppure lontanamente paragonabili a quelle più povere, con il rischio reale di ritrovarsi alla fine con 17 sistemi educativi diversi sia nei contenuti che nelle strutture.

15. Si cita da "El País semanal", 7 settembre 1997.

16. Cfr. *La ESO a debate: situación actual y perspectivas*, "El País", Madrid, 17 dicembre 1999.

«España va bien»

Così, una volta completato il ciclo applicativo della LOGSE nell'anno 2000 il governo del Partido Popular approfittò del malcontento generalizzato (portavoce privilegiato del quale s'era fatta la CEAPA, *Confederación estatal de Asociaciones de Padres de Alumnos*) per proporre riforme strutturali e di contenuto. La più importante delle quali fu senz'altro quella che s'innestò sulla polemica sull'insegnamento della storia e sul potenziamento dell'area delle *Humanidades* nell'ambito della riforma generale sulle «*Enseñanzas mínimas*» del dicembre dello stesso anno.

La politica educativa del Partito Popolare esula dai limiti temporali di questa nota. Mi si permetta tuttavia, in chiusura, una modica incursione nell'era di Aznar nella quale era destinato a esplodere il conflitto fra centralismo e autonomie. Se i primi tentativi di riforma della nuova maggioranza non sollevarono grosse polemiche (pur vertendo sul più generoso finanziamento delle scuole legalmente riconosciute al fine di fomentare — si affermò — la libera concorrenza di mercato), il *Plan de mejora de la enseñanza de las Humanidades* (ottobre 1997) venne interpretato come una revoca del decentramento previsto dalla LOGSE e quindi come un passo indietro verso una più massiccia presenza coercitiva dello Stato, in una sorta di ritorno — si disse, non senza eccessiva enfasi — alle opprimenti atmosfere degli anni Cinquanta. Sconfitto dal voto contrario del PSOE e dei nazionalisti, al Governo non restò che innestare la marcia indietro. Ma il problema cacciato dalla finestra si sarebbe ripresentato di lì a poco dalla porta principale. La miccia venne accesa da un lungo *Informe* che la *Real Academia de la Historia* pubblicò nel gennaio del 2000<sup>17</sup> e che qui interessa solo nell'ottica dei suoi riflessi sul sistema educativo dello Stato delle Autonomie. *L'Informe* suonò a questo riguardo categorico: l'aver lasciato troppo spazio alle nazionalità storiche aveva portato a eccessi sia dal punto di vista metodologico che contenutistico. La riduzione della storia a un minuzioso elenco di eventi locali che trascurava la dimensione generale aveva determinato — secondo i firmatari — una rinnovata frattura fra la cultura nazionale e quella regionale, in un quadro di esasperazione delle diversità piuttosto che dell'estensione della «cultura dell'uguaglianza» fra i cittadini di uno stesso Stato. Lasciando impregiudicata la legittimità di tale chiamata alle armi va comunque detto che *L'Informe* (che significativamente precede di qualche mese la conquista della maggioranza assoluta di Aznar nelle elezioni del marzo del 2000), faceva emergere una volontà di cambiamento che sarebbe risultata chiarissima nel dicembre dello stesso anno quando Pilar del Castillo ripresentò un *Plan de reforma*

17. Ho già avuto modo di occuparmi dell'argomento in "Spagna contemporanea", n. 19, 2001, pp. 197-207.

*de los contenidos mínimos de la ESO y del Bachillerato*, nel quale non per caso si riconobbe quello stesso José Luis Villar Palasí che ne sottolineava la consonanza, in punto di «enseñanza de la historia» con la *Ley General de Educación* da lui stesso ispirata nel 1970.

Cavalcando la tigre del malcontento diffuso (dai genitori che ironizzavano volentieri sull'ambiguità dell'acronimo *ESO*, ai ragazzi che non avrebbero voluto prolungare di altri due anni la loro permanenza forzata nella scuola; fino ai professori che avevano sperimentato un calo verticale del loro prestigio ed erano costretti a barcamenarsi alla bell'e meglio), il governo ebbe buon gioco a sventolare lo spauracchio dell'eccessiva frammentazione del sapere che «produce versiones demasiado distintas en unas comunidades y otras en el tronco común de conocimientos que la ley determina que debe fijar el Estado», e che nei Paesi baschi — per fare un esempio estremo — portava nientemeno che a disattendere completamente l'insegnamento del castigliano nei primi anni della scuola elementare<sup>18</sup>. Ancora una volta, il pendolarismo tra gli estremi si affermava come regola nella legiferazione spagnola: a un regime di assoluta apertura succedendo un altro di chiusura e di riordino di quello che veniva percepito come un vero e proprio caos.

In questi ultimi tempi la scuola ha continuato a registrare fedelmente i mutamenti del clima politico ed è ben lontana dall'aver raggiunto un punto di equilibrio. Quanto ci sia ancora da fare è attestato dai continui dibattiti che non coinvolgono soltanto lo specifico ma s'allargano alla struttura stessa dello Stato spagnolo e ai margini di cambiamento lasciati aperti dal testo costituzionale. Basterebbe menzionare, a riprova di ciò, la recentissima polemica con il *Lehendakari* Ibarretxe sul referendum di autodeterminazione di cui sono piene le cronache dell'ottobre dell'anno scorso o la recente proposta di Artur Mas, che ha condizionato l'eventuale appoggio del suo partito a quello di governo (le elezioni regionali di quest'anno e quelle generali del 2004 sono ormai alle porte) alla stesura di un nuovo statuto per la Catalogna simile a quello basco «que reconozca los derechos históricos de Cataluña anteriores a la Constitución para resolver definitivamente su encaje en España»<sup>19</sup>. Dal canto suo, intanto, il responsabile della *Política autonómica* del *Partido Popular* Jesús Merino, in occasione della Conferenza sulle *Nuevas perspectivas del Estado autonómico* del 12 ottobre 2002, non esitava a definire la Spagna di oggi «un país que hace de su pluralidad su riqueza»<sup>20</sup>, proprio mentre il governo

18. Cfr. «*El Gobierno no escribe los libros de historia*» intervista a Pilar del Castillo, “El País”, 12 novembre 2000, pp. 12-13.

19. Cfr. *Mas ofrece la entrada de CIU en el Gobierno si se acuerda un nuevo Estatuto*, “El País”, 22 ottobre 2002. P. web.

20. [www.pp.es/noticias](http://www.pp.es/noticias), 17 ottobre 2002.

faceva riemergere come per incanto la vecchia *reválida* a conclusione del ciclo scolastico nell'ambito di un generalizzato giro di vite centralistico nella politica educativa. Certo, l'annunciato ritiro di Aznar dalla competizione elettorale è destinato a pesare sul dibattito e sugli esiti del voto. Se vittoria socialista sarà (come i sondaggi promettono e come la disastrosa gestione del caso *Prestige* lascia presagire) si avrà una ennesima edizione della politica del pendolo. Quella tra centralismo e autonomie è *la* sfida da risolvere. Dalla forma dello stato alla "forma della scuola". Senza che sia possibile ipotizzare per quest'ultima soluzioni *separate*.

# MEMORIA E RICERCA

rivista di storia contemporanea  
dell'Associazione "Memoria e Ricerca"  
e della Biblioteca "A. Oriani" di Ravenna

Numero 13, maggio-agosto 2003

***La violenza politica tra le due guerre mondiali.  
Culture, pratiche e linguaggi nell'europa mediterranea***  
a cura di Andrea Baravelli

Andrea Baravelli, *Parole in azione. Percorsi di ricerca a proposito delle forme e dei linguaggi della violenza politica*

Elena Papadia, *L'apologia del conflitto: la politica "giovane" in età giolittiana*

Annastella Verster, *Violenza linguistica ne «La Vraie Italie» di Ardengo Soffici.*

*Delusioni e speranze dell'immediato dopoguerra*

Giulia Albanese, *Dire violenza, fare violenza. Espressione, minaccia, occultamento e pratica della violenza durante la marcia su Roma*

Nikos Vafeas, *La politica greca degli anni Venti e Trenta fra violenza fisica e violenza verbale*

Eduardo González Calleja, Francisco Sevillano calero, *Crociati moderni: dal lessico politico repubblicano alla propaganda franchista nella guerra spagnola*

## ***Documento/immagine***

Valeria Zevi, *Milano, novembre-dicembre 1969: tre funerali simbolo della crisi della società italiana*

## ***Regioni/Ragioni della storia***

Maurizio Ridolfi, Catherine Brice, Fulvio De Giorgi, *Religione civile e identità nazionale nella storia d'Italia: per una discussione*

Benedetta Calandra, *Diritti umani in Argentina tra storia e memoria: «Figli per l'Identità e la Giustizia, contro l'Oblío e il Silenzio»*

## ***Spazi online***

Alessandra Guigoni, *Rassegna ragionata delle risorse etno-antropologiche in Internet*

---

**Redazione:** Biblioteca di storia contemporanea A. Oriani, via C. Ricci 26, 48100 Ravenna.

<http://www.racine.ra.it/oriani/memoriaericerca>