

Lo schema di Decreto sul secondo ciclo: riflessioni pedagogiche

NANNI CARLO¹

Prima che lo schema di Decreto attuativo del secondo ciclo, presentato il 27 maggio 2005 al Consiglio dei ministri, sia definitivamente approvato, ha davanti a sé ancora un lungo percorso: se ne dovrà discutere nella Conferenza Stato-Regioni, nelle Commissioni Parlamentari, al Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione.

Vale, tuttavia, la pena rifletterci su. Qui lo si farà dal punto di vista pedagogico, vale a dire del confronto con le possibilità di educazione, istruzione, formazione che lo schema prospetta a vantaggio degli adolescenti e giovani italiani di oggi.

1. IDEALE E REALE

Le numerose bozze che si sono succedute (c'è chi, alla data del 27 maggio, ne ha contate 12) sono a loro modo un'espressione della difficoltà di legiferare su una materia che, a differenza di ciò che riguarda il primo ciclo, non aveva finora trovato abbastanza condivisione politica e sociale da poter portare ad una riforma del secondo ciclo (o come si diceva in passato delle "medie superiori"), dopo la riforma gentiliana del 1923: pure tutti reclamandola. Ancora negli anni '90 si era provato a riformare le medie superiori attraverso la via della sperimentazione innovativa (cfr: i Programmi sperimentali Brocca o le scuole sperimentali). Peraltro, nel corso della decade 1990-2000, si andò

¹ Università Pontificia Salesiana di Roma, Facoltà di Scienze dell'Educazione.

diffondendo nell'opinione pubblica la convinzione che non bastasse intervenire sull'uno o l'altro dei livelli dell'istruzione per risolvere i problemi alla radice, ma che si dovesse procedere a una ridefinizione dell'intera struttura. In effetti era emersa con chiarezza l'inadeguatezza del sistema di istruzione a rispondere a una domanda in rapida crescita che esprimeva i bisogni di una realtà giovanile, familiare e sociale e di un mondo produttivo in profondo cambiamento.

Tuttavia l'esigenza della riforma di quello che, dopo la Legge 30/2000, si è concordemente inteso come sistema educativo di istruzione e di istruzione/formazione professionale, si nutre di svariate *ragioni*, non sempre globalmente condivise da tutti.

Si tratta di ragioni *ideali*, quali quelle che, anzitutto vengono dalle trasformazioni in atto nella società, soprattutto in rapporto al mondo delle professioni e alle esigenze dello sviluppo economico, della produzione internazionalizzata e del mercato mondializzato, delle nuove tecnologie robotiche, telematiche informatiche, della partecipazione all'Unione Europea. In questa prospettiva diventa centrale il "capitale umano" e una cultura educativa corrispondente². Un secondo tipo di ragioni – forse quello più pubblicamente enfatizzato insieme a quello dell'adeguatezza al mondo del lavoro e della produzione – è collegato alla prospettiva democratica e di una "cittadinanza attiva" che si intende imprimere alla vita e allo sviluppo del Paese, superando i diversi vissuti culturali delle persone, che si muovono tra i poli opposti dell'analfabetismo di ritorno e l'esigenza di una sempre più incisiva educazione permanente, fra divari non solo economici ma globalmente vitali fra nord e sud, fra una generazione e l'altra, fra sviluppo crescente e nuove povertà, fra faticosi e lenti processi di integrazione e rinnovate forme di esclusione e disagio³. Un terzo ordine di ragioni è di carattere più globalmente umano, vale a dire relative al poter vivere, tutti ed ognuno, come persone e come gruppi o comunità sociali, un'esistenza umanamente degna di fronte alla complessità e alle novità di quella che con termine generico e multivalente diciamo "globalizzazione". Di fronte ad essa appare urgente che le persone vengano abilitate a gestire situazioni complesse dagli sviluppi imprevedibili; a confrontarsi con una crescente differenziazione, culturale, etnica, religiosa; a saper utilizzare le risorse offerte dalle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione; a sapersi districare e prendere posizione rispetto al bombardamento di informazioni frammentarie e al "conflitto delle interpretazioni", fatti circolare dal sistema della comunicazione sociale⁴. Al sistema educativo, di cui la scuola è considerata l'agenzia portante, si chiede che apra la strada all'intelligenza del mondo, fornendo gli strumenti e le competenze necessarie per leggere la realtà, orientarsi in essa, comprenderla

² Cfr. BERTAGNA G., *Quale cultura educativa per lo sviluppo? Centralità della formazione e significato del "campus" nella riforma del secondo ciclo di istruzione e di formazione*, "Orientamenti Pedagogici", 2(2005), 277-310.

³ Cfr. CORRADINI L. - W. FORNASE - S. POLI (a cura di), *Educazione alla convivenza civile. Educare istruire formare nella scuola italiana*, Armando, Roma, 2003.

⁴ Cfr. FRABONI F., *Il laboratorio*, Laterza, Roma/Bari, 2004, 3-37.

anche in funzione creativa, sapendo dare un giudizio soppesato e ragionato su fatti, eventi, persone, situazioni, spesso inattese, altamente problematiche e magari conflittuali⁵.

Gli ultimi anni sembrano aver dato a tali esigenze un carattere di impellenza del tutto nuovo. In effetti, nel passaggio di secolo, si è fatto evidente il mutamento della cultura e della vita privata e pubblica di giovani ed adulti rispetto ai decenni immediatamente precedenti⁶.

In tal senso, scuola e formazione richiedono una *incisiva riforma* perché sta cambiando notevolmente il modo di pensare e di vivere l'esistenza singola e sociale a tutti i livelli⁷.

Ma alle ragioni ideali si aggiungono, nel concreto della compromissione politica, ragioni di carattere *ideologico-politico*, a difesa di quelli che sono detti gli interessi dei partiti e delle parti politiche; ragioni *sindacal-occupazionali*, molto forti da quando, con la scolarizzazione di massa, anche a livello di secondaria superiore, la professione docente ha preso ad avere consistenza numerica e – nonostante le lamentele – rilevanza impiegatizia; *ragioni di "governanza" imprenditoriale* della formazione della forza lavoro; *ragioni di rapporti di potere tra forze istituzionali e sociali*, e quant'altro, che non è sempre agevole esplicitare pubblicamente e averne conto o motivo, pur intuendone la ingerenza, spesso pesante e obbligante.

Averne coscienza aiuta a comprendere, almeno in parte, i motivi per cui si può avere l'impressione che si abbia una caduta ideale dei principi della Legge 53/2003 e lo schema di Decreto legislativo attuativo del secondo ciclo⁸.

2. "L'ARMONICA ED INTEGRALE MATURAZIONE DEGLI STUDENTI E DELLE STUDENTESSE"

L'allegato C alla bozza di Decreto legislativo attuativo (*Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati dei percorsi liceali*), inizia affermando che il "secondo ciclo di istruzione e di formazione si compone unitariamente del sistema dei Licei e del sistema degli Istituti dell'istruzione e formazione professionale. Ambedue, secondo le linee tracciate dal *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del secondo ciclo di istruzione e di forma-*

⁵ Cfr. MORIN E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano, 2001.

⁶ Si vedano in proposito i saggi di BAUMAN Z., *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna, 1999; *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano, 2000; *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Roma-Bari, 2001; *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari, 2001; *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari, 2002; *Una nuova condizione umana*, Vita e Pensiero, Milano, 2004.

⁷ Cfr. NANNI C., *La riforma della scuola: le idee, le leggi*, LAS, Roma, 2003.

⁸ Ho operato avendo presente una bozza del Decreto che pare potersi riferire alla data della presentazione al Consiglio dei ministri (27 maggio 2005). Essa presenta ulteriori modificazioni rispetto alla bozza più recente che si ricavava alla fine di maggio 2005 da siti internet (datata 20 maggio 2005).

zione (= PECUP), mettono al centro delle proprie preoccupazioni l'armonica ed integrale maturazione degli studenti e delle studentesse".

2.1. Il "laborioso" modo di diventare persone, cittadini, lavoratori della generazione giovanile d'oggi

Indubbiamente la legislazione ministeriale dimostra in tutti suoi atti di aver fatto una chiara scelta personalistica, altamente encomiabile soprattutto a fronte di paventati scivolamenti funzionalistico-economicistici di tutto il sistema educativo pubblico. Si richiama, per tutti, il testo iniziale (art. 1, comma 1) della Legge 53/2003, che pone a orizzonte di senso della propria azione il fine di "favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana".

Già in precedenza⁹ avevo, peraltro, fatto notare come il *Profilo*, sembrasse scivolare verso una "vision" di persona come soggetto-individuo che apprende, che ha da costruire la sua autonomia e la sua maturazione, anche se è chiamato ad essere responsabile, a collaborare e cooperare con gli altri, a convivere civilmente; e come fosse meno attenta al "noi" (gruppo, classe, scuola) che apprende (e quindi dando ansa a una sorta di "neo-liberismo" pedagogico, reattivo rispetto al "collettivismo" e al "soggettivismo socializzante" del recente passato). Così pure, avevo evidenziato che quello del PECUP appariva come un disegno "alto", "sopradimensionato" rispetto alle movenze vitali dei preadolescenti, adolescenti e giovani italiani, ragazzi e ragazze, di queste ultime generazioni, che nel bene e nel male pagano lo scotto della complessificazione e della globalizzazione: rischiando di risultare "bello, ma impossibile".

In effetti le ricerche sociologiche parlano della generazione adolescenziale e giovanile attuale come "età negata", "generazione X", "generazione senza" (senza futuro, senza lavoro, senza occupazione, senza speranza, senza valori, senza tempo...), compressa e dilatata insieme, infantilizzata e adultizzata alla stesso tempo, "allungata" nella sua giovinezza, blandita a muoversi in maniera "soft" tra le pieghe dell'esistente, con una identità debole e a basso tasso di progettualità, a raggio di quotidianità, anzi di momentaneità¹¹.

A differenza delle generazioni precedenti, l'attuale popolazione in formazione è una generazione che ha avuto una socializzazione, primaria e secondaria, con la predominanza dell'esposizione massiccia ai *mass-media* (ore e ore alla televisione o a vedere film per ragazzi, quasi in funzione di "baby-

⁹ In calce si avverte che "successivamente si useranno soltanto i sostantivi 'ragazzo', 'studente', oppure 'allievo, allievi'. Essi si riferiscono al 'tipo' persona, al di là delle differenze tra maschi e femmine che ogni docente dovrà considerare nella concreta azione educativa e didattica".

¹⁰ NANNI C., *Il profilo educativo, culturale e professionale del 2° ciclo. Aspetti e limiti con particolare attenzione all'istruzione e alla formazione professionale*, "Rassegna CNOS", 1 (2004), 11-27.

¹¹ Cfr. ad es. BUZZI C. - A. CAVALLI - A. DE LILLO (a cura di), *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna, 2002; CAVALLI A. - O. GAL- LAND (a cura di), *Senza fretta di crescere*, Liguori, Napoli 1996; CHARMET PIETROPOLLI G., *I nuovi adolescenti*, Raffaello Cortina, Milano 2000; DE PIERI S. - G. TONOLO, *Preadolescenza. Le crescite nascoste*, Armando, Roma 1990; DIAMANTI I. (a cura di), *La generazione invisibile. Inchiesta sui giovani del nostro tempo*, Il Sole24ORE, Milano 1999; DONATI PP. - I. COLOZZI I. (a cura di), *Giovani e generazioni. Quando si cresce in una società eticamente neutra*, Il Mulino, Bologna 1997.

sitter"); dell'uso diffuso di video-giochi, di *playstation*, e oggi di telefonini e "messaggini", di computer, di navigazioni in internet; del possesso di motorini per scorrazzare in giro. L'immediatezza e la "multicodicalità", cioè l'uso simultaneo di molti modi per "codificare" non solo i messaggi, ma per dar corpo ed esaudire bisogni o esprimere desideri o intuizioni, grazie alle tecniche informatiche, analogiche e digitali, sono diventate quasi parte del DNA delle ultime generazioni¹².

Secondo alcuni ciò ha come controparte il rischio di un immiserimento delle capacità riflessive e di quelle razionali-astrattive, come pure del senso delle distinzioni concettuali, delle componenti analitiche e della comprensione globale. Avremmo quasi una sorta di "mutazione antropologica": secondo altri andremmo dall' "homo sapiens" all' "homo videns"¹³. Parimenti l'alto grado della "simulazione" può far scambiare il virtuale con il reale¹⁴. Sicché molti giovani (e non giovani) rischiano di perdere anche il senso della realtà e del limite (soprattutto se risultassero troppo limitati i tempi delle relazioni concrete, dell'esperienza reale, della fatica del vivere insieme con gli altri).

Con l'avvento della digitalizzazione si è passati dai *mass media* ai *personal media*. (*personal computer*, cellulare, palmare, carta di credito, carta di identità digitalizzata, ecc.). Il moltiplicarsi delle offerte e dei canali mediatici, in particolare in internet, sta sviluppando nuovi stili di consumo e abitudini culturali, arricchendo le potenzialità e la creatività individuale e comunitaria sia di conoscenze che di competenze, ma pure accrescendo l'esposizione all'abuso, alla prevaricazione, alla dipendenza. Se permette di incontrarsi e di comunicare in maniera "soffice" e senza troppa implicazione soggettiva, rischia pure di far perdere tratti tipicamente umani quali l'attesa, la distanza, il tempo, il silenzio, la pausa, lo sguardo, il contatto faccia a faccia, la "frontalità" dell'incontro interpersonale diretto e il suo specifico calore emotivo, pur con tutte le difficoltà di viverlo. Se la velocità e l'accelerazione delle virtualità digitale stimola a stare al passo e gestire il cambiamento e l'innovazione e arricchisce le possibilità dell'incontro e dell'interscambio dei punti di vista delle prospettive culturali; se la facilità e la rapidità dell'accesso alle informazioni e alla conoscenza degli eventi possono essere una risorsa per uno sviluppo democratico di tutti, possono pure favorire una crescente omologazione nei pensieri e nei comportamenti. Lo stesso "nomadismo" virtuale, se è risorsa per un'apertura culturale, rischia di essere anche fonte di evitamento della collocazione storica, della radicazione identitaria, dell'appartenenza culturale e comunitaria¹⁵.

Pur non rinunciando ad un pizzico di utopia, un *Profilo* non dovrebbe tener conto di queste movenze dell'attuale condizione adolescenziale e giovanile, differente da quella che fu di Gentile o anche da quella dei difficili anni '70? Trovare i modi adatti di esprimerlo in un *Profilo*, non aiuterebbe a tradurre in

¹² D. DE KERCKHOVE, *Brainframes. Mente, tecnologia, mercato*, Baskerville, Bologna 1993.

¹³ G. SARTORI, *Homo videns. Televisione e post-pensiero*, Laterza, Roma/Bari 2000³.

¹⁴ J. BAUDRILLARD, *Il delitto perfetto. La televisione ha ucciso la realtà?*, Cortina, Milano 1996.

¹⁵ PASQUALETTI F. - C. NANNI, *New media e cultura digitale. Una sfida all'educazione*, "Orientamenti Pedagogici", 1 (2004), 9 - 35.

maniera operativa e più calibrata i compiti specifici che la scuola di oggi ha rispetto al passato?

Tenendo alto e indifferenziato il *Profilo* non si rischia di fabbricare “drop-out” non meno del passato? La cosa si accrescerebbe, a mio parere, se esso venisse inteso come profilo di “uscita”, come esito terminale (che scambia quasi “la” fine con “il” fine) e non piuttosto come orizzonte di percorso, prospettiva ideale con cui confrontarsi nel proprio e differenziato e personalissimo e, per altro verso, comune modo di apprendere e di diventare persona, cittadino, lavoratore (come la Costituzione vuole e promette ad ogni e a tutti i cittadini della Repubblica).

Non si doveva – come del resto allude il dettato dell’art. 1 comma 1 della Legge 53/2003, che pone la “crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell’età evolutiva, delle differenze e dell’identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione” – lavorare maggiormente lungo le polarità di comunanza /differenza personale e di evolutività/ impegno auto/etero educativo?

E più che pensare ad una “armonica ed integrale maturazione degli studenti e delle studentesse”, non era meglio e più semplice pensare ad un aiuto discreto per dare forma e dignità umana, di base e permanente, alla vita di ciascuno e di tutti, nel vivo dei contesti e dei processi storici in atto, essendo tendenzialmente aperti ad uno sviluppo storicamente sostenibile a vantaggio di tutti e ciascuno (come dovrebbe sempre aver autocoscienza chi opera educativamente, sia personalmente che istituzionalmente)?

2.2. L'offerta formativa del secondo ciclo

Rispetto a questo “laborioso” modo di diventare persone, cittadini, lavoratori, oggi, ci si chiede fino a che punto il sistema educativo di istruzione e di formazione potrà mai corrispondere?

Per parte sua lo schema di Decreto legislativo presenta il secondo ciclo del sistema educativo come luogo e momento in cui “si persegue la formazione intellettuale, spirituale e morale, anche ispirata ai principi della Costituzione, lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla collettività nazionale alla civiltà europea”.

Se si eccettua il termine “intellettuale”, che è un’aggiunta delle ultime bozze del Decreto¹⁶ – ma che si può indirettamente riferire al *Profilo* e al punto a) dell’art. 2. comma 1 della Legge 53/2003, dove si assicura che “è promosso l’apprendimento in tutto l’arco della vita e sono assicurati a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali, ecc.” – il resto è una ripresa del punto b) dell’art. 2. comma 1 della Legge 53/2003 (dove però si parla di “comunità nazionale” e non di “collettività”).

Peraltro il testo della bozza del Decreto, nelle ultime versioni, precisa l’idea del “perseguire”, in luogo di quella della “promozione del conseguimento” che

¹⁶ Non si trova ancora nella bozza del 17 gennaio 2005.

si trova nel dettato della Legge. Mi pare che con ciò si dà più attenzione all'impegno ad apprendere e al processo formativo nel suo prodursi e nel suo progressivo realizzarsi (e non solo alla sua risultanza finale, come sembra insinuare il testo della Legge).

Vorrei anche notare come la bozza del Decreto riproduca quella che a me pare veramente una prospettiva piuttosto angusta del livello di apertura esistenziale prospettata dalla Legge. Questa, nel punto a) dell'art.2, comma1, fa riferimento alle "dimensioni locali, nazionale ed europea" e nel punto b) parla di "appartenenza alla comunità locale, alla comunità nazionale ed alla civiltà europea". Più in là non si va. Il mondo e l'umano non sembrano nei pensieri dei legislatori e decretatori. La cittadinanza plurale (o multipla, che dir si voglia), per cui si è cittadini del proprio Paese, della propria nazione, dell'Europa, ma anche cittadini del mondo, e si vive nella consonanza interiore e comportamentale con l'umanità intera, non trovano qui evidenziazione¹⁷. Ora, invece, tali attenzioni sembrano avere particolare rilevanza soprattutto nel momento della giovinezza che fa i conti circa la propria identità e relazionalità: sempre, ma soprattutto oggi, nell'era della globalizzazione¹⁸.

A voler essere giusti è da ammettere che qualcosa viene detto da chi o da coloro che hanno esteso le *Indicazioni nazionali degli obiettivi specifici di apprendimento* (= gli OSA), relativamente all'educazione alla convivenza civile: all'interno dell'educazione alla cittadinanza ci si riferisce, tra l'altro, alla legalità, ai diritti umani, ai processi di internazionalizzazione, globalizzazione, interdipendenza, alla multiculturalità e all'interculturalità¹⁹.

Così pure, poco più oltre, al comma 5 dello stesso art. 1, la bozza di Decreto pone come primo aspetto del "fine comune" dei percorsi liceali e dei percorsi di istruzione e formazione professionale, appunto, la promozione dell'educazione alla convivenza civile. Ad essa vengono collegati – rifacendosi con qualche aggiustamento e precisazione, soprattutto alla lettera g) del già citato comma 1 dell'art. 2 della Legge 53/2003 – "la crescita educativa, culturale e professionale dei giovani attraverso il sapere, il saper essere, il saper fare e l'agire, e la riflessione critica su di essi, nonché di incrementare l'autonoma capacità di giudizio e l'esercizio della responsabilità personale e sociale curando anche l'acquisizione delle competenze e l'ampliamento delle conoscenze, delle abilità delle capacità e delle attitudini relative all'uso delle nuove tecnologie e la padronanza di una lingua europea, oltre all'italiano e all'inglese".

Gli articoli 2 e 18 specificano le finalità particolari dei percorsi liceali e dei percorsi di istruzione e di formazione professionale. Nel primo caso si indica per lo studente una "una comprensione approfondita ed elevata dei temi – le

¹⁷ Cfr. MONTICONE A., *Evoluzione del concetto di cittadinanza/appartenenza*, in C. DI AGRESTI (a cura di), *Cittadini del mondo. Educare alla mondialità*, Studium, Roma, 1999.

¹⁸ SANTERINI M., *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Roma, Carocci, 2001; NANNI C., *L'educazione dei giovani alla cittadinanza dentro e fuori della scuola*, "Orientamenti Pedagogici", 3 (2001), 407-421.

¹⁹ Cfr. *Obiettivi specifici di apprendimento per l'educazione alla convivenza civile*, posti in fondo all' Allegato C/2 (= Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati dei percorsi liceali. Piano degli studi e Obiettivi specifici di apprendimento. Liceo classico), a cui si rimanda negli altri allegati.

bozze precedenti avevano “problemi” – legati alla persona ed alla società nella realtà contemporanea, affinché egli si ponga, con atteggiamento razionale, creativo, progettuale e critico, di fronte alle situazioni, ai suoi fenomeni ed ai problemi che la investono, ed acquisisca la padronanza di conoscenze, capacità e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, e le competenze adeguate all’inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro”. Nel secondo caso si fa riferimento all’“esperienza reale e la riflessione sull’operare responsabile e produttivo, gli strumenti culturali e le competenze professionali per l’inserimento attivo nella società, nel mondo del lavoro e nelle professioni”; e “competenze linguistiche, matematiche, scientifiche, tecnologiche, storico sociali ed economiche, [...] idonee al raggiungimento degli obiettivi indicati nel profilo educativo, culturale e professionale dello studente”. Anche per l’istruzione e la formazione professionale si fa riferimento all’Insegnamento di religione cattolica.

2.3. La secondarietà di secondo grado

Un confronto con il Decreto legislativo n. 59/2004, attuativo del primo ciclo, mentre per un verso mostra la continuità, per altro verso evidenzia come e in che senso il secondo ciclo sia “il secondo grado in cui si realizza, in modo unitario, il diritto-dovere all’istruzione e alla formazione di cui al Decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 76”.

La secondarietà è una categoria non facile da determinare.

In psicologia si parla di socializzazione primaria e secondaria in connessione con la formazione della personalità di base e con l’identità personale. In antropologia culturale si parla di inculturazione primaria e secondaria in relazione al formarsi della cosiddetta “personalità modale” e dell’integrazione personale culturale.

A livello conoscitivo primarietà e secondarietà si possono comprendere come due modalità polari che si muovano tra globale, analitico, trasversale; tra ambito, disciplina, interdisciplinarietà; tra intuitivo, riflessivo, sistematizzante; tra operativo/esperienziale, intellettuale/emotivo, comprensivo/interpretativo; e come proponevano Piaget e Bruner, tra sensitività-motorietà, operatività concreta e pensiero formale, tra rappresentazione/linguaggio operativo, iconico, simbolico; e a livello dinamico-evolutivo, come insegna la psicoanalisi neo-freudiana (A. Freud e E. Erikson in particolare) tra prima infanzia, latenza, pubertà, adolescenza, prima giovinezza, giovinezza avanzata.

A livello scolastico, se nel primo ciclo si parla di secondaria di primo grado, il “secondo grado” del secondo ciclo fa pensare a un livello piuttosto terminale della secondarietà; e, quindi, a livello pedagogico, identificabile con l’indicazione a dare impulso educativo, a “perseguire” e imparare a “apprendere ad apprendere” in particolare il trasversale, l’interdisciplinare, il sistematizzante, l’interpretativo, il giudizio critico, formale e valutativo, l’attenzione all’identità personale e sociale, alla relazionalità intima, alla efficacia produttiva e all’inserimento nel sociale a tutti i livelli dell’esistenza individuale, di gruppo, comune, ecc.).

Sopra di sé, ha l'istruzione e la formazione tecnica superiore (= IFTS), l'università (a sua volta scandita in termini di base, di magisterialità, di alta specializzazione).

Pertanto, da questo punto di vista, sembra piuttosto una sovra-estimazione quanto si afferma e si pretende per il liceo classico, all'art. 5 dello schema di Decreto, dove si parla di "quadro culturale di alto livello" o di "solida formazione problematica e critica idonea a leggere la realtà nella sua dimensione sincronica e diacronica"; e dove si arriva ad affermare che esso offre "gli strumenti necessari per l'accesso qualificato ad ogni facoltà universitaria".

In tal modo non si eccede il livello di percorso della secondaria di secondo grado? E non si configura tale liceo quasi come un "liceo-super", rispetto agli altri percorsi liceali? E in tal senso non si dà adito a una, magari non voluta, ma patente gerarchizzazione tra percorsi del secondo ciclo? Con quali effetti sull'idea della pari dignità dei percorsi?

3. PERCORSI, PERSONALIZZAZIONE, PARI DIGNITÀ

La lettura dello schema di Decreto, pur con gli ultimi aggiustamenti della bozza del 27 maggio 2005, sembra dar spago non solo ad un certo scarto tra principi generali della Legge 53/2003 e dettato dello schema di Decreto attuativo, ma anche, e specificamente, a mettere in forse la pari dignità di quelli che non si sono voluti chiamare "canali", ma "percorsi" di un unico sistema. Con l'idea di "percorso" non solo si supera una concezione meccanica e obbligata del processo apprenditivo e formativo, ma, grazie all'introduzione del principio dell'alternanza scuola-lavoro e del continuo richiamo alla possibilità di poter transitare dall'uno e l'altro sotto-sistema, si permette una flessibilità non immaginabile in passato e si dà la possibilità concreta alle persone di perseguire la prospettata formazione intellettuale, spirituale e morale, muovendosi "tra" e beneficiando delle potenzialità formative di tale movimento dinamico e trans-azionale; e anzi avvalendosi per eventuali accrediti in caso di ripresa degli studi (per i quali si fa riferimento anche all'ambito di contratto di apprendistato).

A questo riguardo è interessante pedagogicamente anche la possibilità di accredito formativo, grazie a apposite convenzioni, per chi o per coloro che hanno svolto attività sportive (art. 1, comma 11).

Tale unitarietà e pari dignità è ribadita dallo schema di Decreto, rispettivamente all'art. 1, comma 1 e al comma 5 dello stesso lungo articolo 1; il richiamo all'alternanza è al comma 6, quello del passaggio e della ripresa degli studi ai commi 7 e 8.

Ma, come si è accennato, le indicazioni relative al liceo classico (art. 5) e al liceo tecnologico (art. 10) e al "dimagrimento" del percorso articolato dell'istruzione e formazione professionale (di gestione regionale e anch'essa di secondo grado, cioè a livello di qualifica e di diploma) sembrano ingenerare l'impressione di una gerarchizzazione dei percorsi: anzi di avere a che fare non con due, ma con tre sottosistemi: quello liceale, quello degli

istituti tecnici e quello dei centri di formazione professionale (e dei contratti di apprendistato): con il combinato intermedio della alternanza scuola-lavoro.

Infatti, del liceo tecnologico non solo si afferma che “approfondisce la cultura liceale attraverso il punto di vista della tecnologia” e che “fornisce allo studente le conoscenze, le competenze, le abilità e le capacità necessarie per comprendere le problematiche scientifiche e storico-sociali collegate alla tecnologia e alle sue espressioni”. Ma si afferma che “assicura lo sviluppo della creatività e della inventiva progettuale e applicativa”, così come “la padronanza delle tecniche, dei processi tecnologici e delle metodologie di gestione relative” e “l’acquisizione di una perizia applicativa e pratica”.

Non si dà a tale liceo quasi un intrinseco carattere immediatamente pre-professionalizzante, con la sola differenza di riferimento diretto allo Stato e non alle Regioni? Ma in tal modo non si va oltre il carattere prevalente di “teoreticità” apprenditiva che si dice tipica dei licei (pur con tutte le connessioni e sporgenze operative intrinseche al rapporto teoria-prassi)? Non si supera il carattere di propedeuticità rispetto all’apprendimento universitario e a quello dell’istruzione e formazione tecnico-superiore?

In questo quadro è pure difficile non pensare che la scelta del percorso regionale dell’istruzione e formazione professionale – sia essa fatta all’inizio o nel corso del secondo ciclo – non venga percepita soggettivamente e non risulti oggettivamente come scelta di ripiego, di basso livello e non, invece, come una dignitosa forma di “crescita e valorizzazione della persona” grazie alla cultura operativa (o, come si diceva e ancora si dice, grazie alle valenze formative generali e specifiche della cultura del lavoro e delle professioni).

3.1. Dove è allora la novità della riforma?

A ben vedere, se il Decreto sembra allontanarsi dalla lettera e dallo spirito della Legge 53/2003, è pur vero che recensisce quella che è la storia e la vicenda della istruzione (e della formazione) dell’Italia dell’ultimo sessantennio repubblicano.

Come è stato rilevato²⁰, nell’immaginario sociale e nella pratica istituzionale l’istruzione superiore ha presentato fondamentalmente due anime: una (= modello del Ginnasio/Liceo) che si attribuiva lo scopo di una formazione culturale umanistica generale, disinteressata, colta (e non semplicemente istruita), eticamente stimolata, propedeutica a professionalità idealmente alte e comunque di alto livello (medici, ingegneri, giudici, notai, avvocati, insegnanti delle medie e delle superiori), e quindi intrinsecamente “aristocratica” e “meritocratica”, per quanto aperta a tutte le classi sociali (e per questo aspetto popolar-democratico, la Costituzione dichiara che la Repubblica verrà in soccorso ai “capaci” e “meritevoli”).

²⁰ Cfr. MOSCATO M.T., *La nuova concezione dell’istruzione secondaria*, “Nuova Secondaria”, 2 (15.10.2004), 7-10. Di lei si potrà vedere anche: *La nuova scuola secondaria fra continuità e orientamento*, di prossima pubblicazione su “La Scuola e l’Uomo”, 2005, 8.

La seconda anima (= modello dell'Istituto tecnico), era fino a tempi recenti finalizzata ad una professionalità compiuta, "intermedia", immediatamente spendibile (periti, geometri, ragionieri, odontotecnici, maestri, ecc.) e tuttavia con pretese di cultura professionale specializzata, con forti basi teoriche (di quattro o cinque anni di scolarizzazione) e supportate dall'apprendimento di competenze operative specifiche di notevole spessore pragmatico. Il diploma conseguito riceveva riconoscimento non solo professionale ma anche di notevole prestigio sociale.

Ma, nell'ultimo trentennio, il canale degli Istituti professionali è venuto a costituire una terza anima (prima a ciclo triennale e poi normalmente di tre più due anni) molto vicina al tipo di studio e di esito professionale e sociale agli Istituti tecnici.

Di fatto le tre anime dell'istruzione secondaria superiore, come la si classificava, hanno dato luogo a un sistema "a canne d'organo", tendenzialmente rigido, canalizzato, difficilmente e raramente interscambiabile: non senza una sottesa gerarchizzazione ideale e valoriale interna o perlomeno con diversificati riconoscimenti sociali nei confronti dell'uno o dell'altro canale.

Fuori sistema rimaneva la formazione professionale regionalizzata, finalizzata all'inserimento nel mondo del lavoro e perciò riferita ultimamente al Ministero del Lavoro. Essa raramente riusciva a realizzare rientri nel sistema di istruzione, pure previsti dalla Legge quadro 845/1978 (che pure prevedeva l'integrazione tra formazione professionale e istruzione scolastica e che per questo dava largo spazio all'orientamento formativo-personale).

La Legge 53/2003, puntando al diritto-dovere di formazione fino al diciottesimo anno d'età o comunque fino al conseguimento di una qualificazione professionale (e cioè ad una dignitosa formazione personale per tutti e ciascuno), non solo ha ridato valore educativo-istruttivo alla formazione professionale (non riducendola più soltanto a preparazione prossima alla qualificazione e specializzazione professionale), ma l'ha intesa di pari dignità rispetto al sistema di istruzione liceale in ordine "alla crescita e alla valorizzazione della persona".

Sarebbe da vedere, anche a questo livello, se non persista una gerarchizzazione oggettiva tra chi - dopo un percorso "di durata almeno quadriennale", come lo schema di Decreto precisa all'art. 15, comma 5, definendo i LEP vale a dire i livelli essenziali delle prestazioni - si accontenterà della qualifica e continuerà la sua formazione personale nell'ambito della educazione permanente (o non farà più nulla di specificamente formativo) e chi, invece, opterà per il diploma ed eventualmente, dopo magari prenderà le vie dell'IFTS o quelle della formazione universitaria.

Indubbiamente il destino educativo del secondo ciclo dipende non solo dalla positiva continuità con il primo ciclo, ma anche con l'istruzione e la formazione superiore. E non si tratta solo di potenziare e rendere in concreto effettivo il percorso dell'IFTS, ma di mentalizzarlo per coloro che intraprendono il percorso dell'istruzione e formazione professionale. Si fa questo rilievo perché sarebbe da controllare se trova riscontro l'opinione che l'IFTS non sia solo molto ridotta in termini percentuali rispetto al percorso universitario,

ma che sia frequentata in gran parte da chi ha in precedenza praticato il percorso liceale, totalmente o dopo il quarto anno o da chi non ha trovato corrispondente ai suoi desideri i primi passi nell'università.

3.2. La via d'uscita della personalizzazione e dei piani di studio personalizzati

Se quanto si è detto è vero, verrebbe da dire che su questo punto lo schema di Decreto non vada molto più in là di una razionalizzazione e di un miglioramento dell'esistente; in ogni caso che debordi dal modello dei due percorsi e della possibilità di passaggi tra l'uno e l'altro (a parte il percorso "mosso" dell'alternanza scuola-lavoro).

A dire il vero, questo modo di procedere del Decreto sembrerebbe trovare conforto non solo in ragioni ideologiche o istituzionali, ma anche e proprio nella tradizionale differenziazione classica dell'agire: teorico, tecnico e poetico.

Meno sicuro, come si è già detto, è che si sia fatta salva la conclamata pari secondarietà culturale-formativa tra i vari percorsi.

Indubbiamente il discorso decretativo ha come suo primario obbligo di far salvi e anzi rendere ottimali gli esiti, i livelli essenziali dei percorsi e delle prestazioni. Forse per questo punta sulla formatività della cultura oggettiva (= quello degli strumenti culturali, delle strategie, dei metodi e delle iniziative didattiche, delle strutture e dei servizi, come si mette ben in luce nel *Profilo*, ma anche in vari passaggi del Decreto, come ad esempio negli artt. 3 e 12 per i percorsi liceali e negli artt. 15-21 per la istruzione e formazione professionale), piuttosto che sull'esperienza e la cultura soggettiva a cui ci si va formando in maniera differenziata, praticando il secondo ciclo.

In ogni caso, forse valeva la pena precisare e definire operazionalmente di più quella che viene indicata come "cultura liceale". Essa, peraltro, viene "approfondita" in modo specifico nei diversi percorsi liceali, indicati in rigorosa sequenza alfabetica: nella componente estetica nel liceo artistico (art. 4); dal punto di vista della civiltà classica nel liceo classico (art. 5); dal punto di vista economico-giuridico nel liceo economico (art. 6); dal punto di vista dei sistemi linguistici e culturali nel liceo linguistico (art. 7); dal punto di vista musicale e coreutico nel liceo musicale e coreutico (art. 8); dal nesso tra tradizione umanistica e scienza nel liceo scientifico (art. 9); attraverso il punto di vista della tecnologia nel liceo tecnologico (art. 10); dal punto di vista della conoscenza dei fenomeni legati alla costruzione dell'identità personale e delle relazioni umane e sociali nel liceo delle scienze umane (art. 11, che mette bene in risalto la valenza pedagogica di tale tipo di liceo). Forse conveniva pure avanzare una denominazione e una determinazione operativa equivalente anche per il percorso di istruzione e formazione professionale (cultura del lavoro? Cultura della produzione? Cultura delle professioni?).

Ma dall'*impasse* cui sembra andare a finire lo schema di decretazione, a mio parere, è possibile uscire solo portando fino alle ultime conseguenze il principio della personalizzazione (che pure è certamente uno dei punti d'onore

della presente riforma, a fronte dell'impostazione centralistico-esecutivistica dei programmi, ma anche rispetto a quella autonomistico-istituzionale dei curricula). Il quadro delle attività educative e didattiche prospettato all'art. 3, viene giustificato: "al fine di garantire l'esercizio del diritto dovere all'istruzione e alla formazione" (art. 3, comma 1); e "al fine di realizzare la personalizzazione del piano di studi"; e "al fine di razionalizzare e ampliare" la scelta degli studenti (art. 3, comma 2).

A suo modo, pur nelle infinite discussioni che esso comporterà, la definizione in termini annuali del monte ore permette possibilità maggiori di flessibilità e di modularità in vista di obiettivi di apprendimento trasversali e comprensivi, appunto più correlati con una secondarietà personalizzata dell'apprendere e del farsi persona, cittadino, lavoratore da parte degli adolescenti e dei giovani che frequentano il secondo ciclo.

Ora, quel che si vorrebbe insinuare è che solo la personalizzazione apprenditiva e formativa, voluta e sostenuta come prioritaria, pur nel rispetto dei vincoli istituzionali e nazionali, potrà vincere le oggettive "disparità" e gerarchizzazioni che di fatto o di diritto vengono rinfocolate o comunque connesse "sentimentalmente" con il dettato del Decreto applicativo.

Più che discettare di pari dignità, diventa prioritario il rendere effettivamente praticabili, con tutti gli aiuti e i supporti pedagogici, strutturali e istituzionali opportuni, le "pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali" (come recita l'art. 2, comma 1 della Legge 53/2003) per ciascuno e per tutti coloro che approfittano delle opportunità formative che la legislazione e la decretazione prospettano. Gli stessi percorsi oggettivi dovranno essere a servizio dei personalizzati percorsi dei soggetti che se ne servono per una loro formazione umana e professionale di base valida, efficiente ed efficace: o, come si dice in termini alla moda, ai fini del loro personale "successo formativo" (DPR 275/1999, art. 1, comma 2), al contempo personale e sociale, comune e differenziato.

4. OLOGRAMMATICITÀ, LABORIALITÀ E CAMPUS

Vorrei concludere queste riflessioni pedagogiche sul Decreto con un ultimo ordine di approfondimenti sugli aspetti pedagogico-metodologici.

4.1. Nell'orizzonte della personalizzazione

La personalizzazione per natura sua porta a una prospettiva concretamente "comprensiva" o, come è stato detto, "ologrammatica" dell'apprendere; cioè a una forte circolarità e organicità di quanto si va via via apprendendo (nozioni, conoscenze, abilità, competenze, saperi, atteggiamenti, capacità): in vista di una cultura che diventi *paidéia*, cioè fonte di significati e di senso per la vita delle persone e per lo sviluppo individuale e sociale. In tal senso l'apprendimento, per quanto specifico o addirittura specialistico o disciplinare esso possa essere, deve rimandare sempre ad una cultura generale, ad una

struttura organizzata e condivisa di significati che autorizza lo scambio, il dialogo continuo e la reciproca comprensione tra lingue, metodi, sensibilità, prospettive settoriali diverse, dando alimento ai “quattro pilastri” dell’educazione per il XXI secolo, di cui parla il rapporto Delors (= sapere, saper fare, saper essere, saper vivere insieme con gli altri), in una prospettiva di apprendimento per tutta la vita, di tutte le dimensioni della vita, in tutte le situazioni di vita.

Di più. La personalizzazione spinge al superamento del principio epistemologico e culturale che ha dominato la cultura moderna: quella della separazione e della specializzazione, sia a livello di discipline e ambiti culturali (si pensi alle famose “due” culture di C. Snow), sia a livello di ambiti personali tra sapere, fare, agire; sia a livello di vita personale tra razionalità, emotività, impulsività; sia a livello di vita civile tra laicità, religiosità, tra pubblico e privato; sia a livello formativo tra scuola e lavoro e impegno sociale; sia a livello mentale tra classificazione spartitoria e inquadramento globale e unitario. Si potrebbe continuare²¹.

Per parte sua lo schema di Decreto e la documentazione annessa, a cominciare dal PECUP, parlando degli strumenti culturali, invitano a una forte interconnessione tra discipline, iniziative interdisciplinari, educazione alla convivenza civile, laboratori espressivi e laboratori di recupero e di sviluppo degli approfondimenti (= i cosiddetti LARSA).

Per certo, la ricerca di un forte legame tra teoria e pratica, tra apprendimento intellettuale e apprendimento operativo (“*learning by doing*”), tra acquisizione personalizzata del patrimonio sociale di culturale e sviluppo della personale capacità di fare cultura, è un’altro dei punti pedagogici innovativi, fortemente voluti dalla riforma Moratti.

A questo proposito, possono essere significativi alcuni aggiustamenti delle ultime bozze, dove viene introdotto il termine comprensivo di “capacità”; e in particolare l’aggiunta della parola “competenza”, prima assente, nella bozza del 27 maggio 2005 (dove, pure, per il liceo tecnologico, all’art. 10, comma 4, viene introdotta la dizione “esperienze laboratoriali connesse agli insegnamenti caratterizzanti del triennio”).

Al limite si potrebbe insinuare che con l’accentuazione della laborialità nell’intero sistema educativo di istruzione e di formazione, e segnatamente nel secondo ciclo, si viene a privilegiare una teoria della mente e della conoscenza fortemente costruttiva e globalmente personale, che privilegia gli apprendimenti attivi, ermeneutici, ricomprensivi, ma anche creativi e proiettati all’operazione e all’azione, andando oltre la tradizionale teoria illuministica della razionalità unica, oggettivistica, scientifica, acquisitiva, e quasi solo riproduttiva²².

²¹ Cfr. l’ormai classico saggio di WEIL S., *La prima radice*, Ed. Se, Milano, 1990.

²² Cfr. MOSCATO M.T., *Teoria della conoscenza e teoria della mente nell’ottica della Riforma*, “Nuova Secondaria”, 3 (15. 11.2004), 26-29; di lei si veda anche *Apprendimento e didattica laboratoriale*, “Nuova Secondaria”, 4 (15.12. 2004), 24-28; cfr. anche il citato saggio di FRABBONI F., *Il laboratorio*, soprattutto alle pp. 76-155.

4.2. La pedagogicità del campus

Ma nel quadro di questa pedagogia e didattica della comprensione ologrammatica e della stretta coniugazione tra teoria e pratica e tra i due percorsi fondamentali del secondo ciclo, la novità più cospicua dello schema di Decreto è, senz'altro, l'indicazione della struttura polivalente del "*campus*". La proposta è apparsa solo nelle ultime bozze dello schema di Decreto attuativo. Nella bozza del 20 maggio 2005 era però limitata ai licei articolati in indirizzi (vale a dire ai licei artistico, economico e tecnologico). La bozza del 27 maggio corregge il testo estendendo la possibilità del campus a tutti i licei. Vale la pena riportare il testo, per fare poi qualche annotazione.

I percorsi dei licei, ed in particolare di quelli articolati in indirizzi, di cui all'articolo 2 comma 8, possono raccordarsi con i percorsi di istruzione e formazione professionale costituendo, insieme, un centro polivalente denominato 'Campus'. Per la realizzazione delle finalità dell'intero sistema educativo e per l'attuazione di un forte legame con il mondo del lavoro, dell'economia e delle professioni, il Campus ha una struttura flessibile e organica, e fornisce differenti opportunità di istruzione e di formazione. Ognuno dei percorsi di insegnamento-apprendimento allocati nel Campus possiede una propria identità ordinamentale e curricolare, e assume una durata e una graduazione corrispondenti alla tipologia e al compito (art. 1, comma 14).

Il testo non permette di pensare il *campus* come la "cittadella educativa", concretizzazione dell'ideale della società educante. Esso viene limitato all'ambito dell'istruzione e formazione secondaria di secondo grado e dell'educazione formale. Non sembra lasciare troppo spazio all'apertura e all'incontro con gli altri cicli del sistema educativo di istruzione e di formazione e con il mondo della formazione non formale (famiglie, gruppi, associazioni, circoli, università popolari, comunità di pratica lavorativa, sindacati, partiti, ecc.) e informale (comunità virtuali, *happening* di varia natura, mondo dello sport e dello spettacolo, ecc.). Al limite sembrerebbe non prevedere neppure azioni di IFTS o di educazione permanente, dei genitori, degli adulti.

O ci si potrà rifare alle possibilità che vengono dall'autonomia delle istituzioni scolastiche (DPR 275/1999)? O, magari, provando a considerare possibile e attuabile ciò che non è espressamente vietato?

Probabilmente, più che come luogo unico e determinato urbanisticamente sarà piuttosto, e più spesso, da pensare e da attuare in forma di rete.

Comunque, la proposta del *campus*, seppure può risultare di minore estensione pedagogico-didattica di quello che qualcuno prospettava²³, resta certamente di notevole spessore pedagogico: sia per cogliere lo "spirito" generale sotteso all'impresa della riforma, vale a dire l'idea di un unico sistema educativo internamente articolato, sia, più direttamente, in quanto struttura di supporto per effettivi e interessanti percorsi personalizzati per studenti e studentesse liceali che intendano operare una loro formazione effettivamente "integrata", tra studio e mondo del lavoro, dell'economia, delle professioni (cui – ad iniziative partecipate con successo – non possono magari essere negati

²³ Cfr. il citato articolo di BERTAGNA G., *Quale cultura educativa per lo sviluppo?...* soprattutto le pp. 297-308.

eventuali sbocchi professionali, mediante opportuni accordi con il sistema regionale dell'istruzione e della formazione professionale).

5. CONCLUSIONE

Come si è accennato, c'è chi paventa che alcune distanziazioni dello schema di Decreto dalla Legge 53/2003, come pure un certo favore accordato dallo schema di Decreto al percorso liceale in genere, e ad alcuni dei suoi percorsi specifici in particolare (vedi liceo classico e liceo tecnologico), non solo snaturerebbero la portata innovativa e ideale della riforma Moratti, ma darebbero ansa a rappresentazioni sociali – del resto già ben radicate nei giovani e nelle loro famiglie (e più largamente in grossa parte dell'opinione pubblica) – e a gerarchizzazioni ideali di percorsi istruttivi e formativi di “serie A, B, C, C1 e C2” per dirla in termini calcistici.

Le opposizioni politiche alla riforma Moratti evocano il ritorno a scenari istruttivi e formativi degli anni '50.

Eppure – a meno di una assoluta deficienza nell'instaurazione di quanto è indicato nella bozza di Decreto – il dare piena forza e cittadinanza alla personalizzazione, unendola all'idea del percorso, non può non essere considerata una interessante “*chance*” formativa soprattutto per le generazioni adolescenziali e giovanili attuali: chiamati a assumere in prima persona la “cura” della propria e comune educazione, istruzione, formazione professionale (non restando succubi del consumismo formativo, e non sprecando occasioni di crescita, disattendendo aspirazioni personali e interessi sociali di autorealizzazione); avendo a disposizione una offerta formativa abbastanza variegata, differenziata e aperta all'integrazione (e oltretutto possibile di iniziative innovative e alternative personali, sotto la veste dei LARSA); di non essere fissati in nessun momento nelle scelte di percorso fatte; di poter percorrere senza gravi conseguenze le vie dello studio e del vivo rapporto con il mondo del lavoro e dell'impegno civile (magari usufruendo di percorsi di alternanza scuola-lavoro, o anche riprendendo studi e formazione interrotti, senza perdere quanto acquisito anzi potendo far opportunamente accreditare esperienze lavorative o sociali nel frattempo fatte).

In una società del cambiamento e della innovazione accelerata, della complessità e della globalizzazione, non mi sembra poco.