

Il significato della riforma del sistema educativo e le scelte culturali ed ordinamentali del Decreto sul secondo ciclo. I problemi di un processo complesso

BERTAGNA GIUSEPPE¹

PREMESSA

L'età media degli italiani è, oggi, di 40 anni. È di 36 anni negli USA, di 38 nella UE. Nel 2050, resterà a 38 anni in America, sarà di 44 in Cina, di 53 nell'ex UE a 16, ad oltre 55 da noi. Secondo l'Istat, nel 2025, la fascia d'età compresa tra i 20 e i 39 anni (ossia quella più creativa, maggiormente dinamica, particolarmente ricca di nuove idee e iniziative) subirà un calo drastico: dagli attuali 17 a poco più di 12 milioni di persone. I giovani sotto i 20 anni scenderanno all'incirca a 9 milioni contro gli attuali 11 milioni, mentre gli italiani con più di 65 anni saliranno da 10,5 a 14,6 milioni. Il nostro Paese, già ora *leader* mondiale nel numero degli ultrasessantenni (il 24,5% dei residenti), nel 2050, a *trend* confermato, lo sarà anche di più: questa fascia raggiungerà il 37%. Non per nulla il 63% della spesa sociale nazionale è destinato alle pensioni, contro il 43% nella UE. Siamo, al contempo, anche *leader* negativi per la popolazione compresa tra i 5 e i 19 anni: costituisce appena il 15% della popolazione totale, contro il 20% in Francia, il 17% in Germania e il 19% nel Regno Unito. Le proiezioni demografiche dell'Istat dicono che la popolazione in età scolare continuerà a diminuire in questo decennio. Per ogni 100 ragazzi che nel 2000 avevano tra i 5 e i 14 anni, nel 2010 ne avremo 89, e su 100 ragazzi di 15-19 anni, nel 2010, ne avremo 95. Nel 2045, la Francia avrà ben 70 milioni di abitanti, mantenendo pressoché costante la sua attuale percentuale di

¹ Università di Bergamo.



giovani. L'Italia avrà invece 45 milioni di abitanti, con una percentuale di giovani che scenderà a poco più del 15%: tra i sei e i sette milioni. I giovani, dunque, sono il nostro più grande problema.

Lasciamo stare, per adesso, l'inquietante significato morale che esprime una società che non fa figli e che non considera più una affermazione di sé la genitorialità e la generatività. Limitiamoci, invece, a freddi calcoli economici e sociali.

Non abbiamo petrolio. Non abbiamo miniere. Non possediamo altre materie prime. Abbiamo accumulato il terzo debito pubblico del mondo. Per ogni 100 lire prodotte ne dobbiamo restituire 106,6 (ne dovevamo restituire solo 62 nel 1980!). Gli economisti, nonostante la tabuizzazione del termine invocata da Ciampi, Berlusconi e Montezemolo, parlano ormai senza più eufemismi di deindustrializzazione. L'unica risorsa strategica su cui possiamo contare per uno sviluppo economico e sociale degno di questo nome, e che contrasti il nostro declino, sono, perciò, i giovani. Giovani colti, preparati, ben integrati tra loro e nella società, con una personalità solida che vinca le difficoltà del tempo con l'impegno e la tenacia, competenti nel creare soluzioni originali ai problemi professionali e nell'inventare innovazioni tecniche tali da meritare ammirazione e da riempire, si spera, il mondo di stupore.

Non investire sulla qualità educativa, culturale e professionale della formazione dei giovani, quindi, è incomprensibile autolesionismo nazionale. Un effetto *lemming*, le colonie di roditori artici che, ogni tanto, ad ondate implausibili, si gettano da precipizi per sfracellarsi tutti insieme al suolo. Le istituzioni formative dovrebbero esistere per i giovani. Non si dovrebbe pensare e praticare il contrario, come purtroppo spesso capita. La qualità della formazione giovanile vera e propria emergenza nazionale, quindi. Ma, a meno di far demagogia, investire sulla qualità della formazione per le nuove generazioni significa anche investire sulla sua quantità, in termini di risorse e di strutture.

Dagli anni '60 alla fine degli anni '80, ad esempio, la nostra spesa previdenziale è cresciuta dal 5% al 10% del PIL. Nonostante le riforme Amato (1992), Dini (1995) e Prodi (1997) siamo arrivati, nel 2003, al 14% del PIL contro una media europea del 10,4 % e valori del 12,1% per la Francia, dell'11,8 % per la Germania e del 5,5% per il Regno Unito. La spesa per la scuola e per tutte le politiche formative giovanili fino ai 18 anni, apprendistato compreso, invece, non va oltre il 5% del PIL. Una sproporzione che si commenta da sola.

Il Consiglio dei Ministri ha approvato il 27 maggio scorso l'ultimo tassello, quello relativo al secondo ciclo, della riforma complessiva del sistema di istruzione e di formazione dalla scuola dell'infanzia all'università e all'alta formazione professionale. Destinata ai giovani, per i giovani, si spera. Si può dire che costituisca l'ultima occasione che ci è data per dotare il Paese delle risorse intellettuali, morali e professionali che gli possono permettere, forse, nel lungo periodo, l'uscita dallo stato di crisi economica, sociale, morale e culturale in cui è caduto negli ultimi trent'anni (se dal 1954 al 1964 il reddito



nazionale raddoppiò, toccando tassi di crescita che oggi definiremmo cinese: 5% annuo, dal 1974 in avanti questi tassi costituiscono un pallido ricordo perfino nel decennio 1990-2000 che vide in tutta Europa e in tutto il mondo una fase economica molto espansiva; fino a giungere ai segni addirittura negativi di questi anni: 2001-2004 uguale a meno 0,2 del PIL)². Ma, come ogni occasione, non è univoca. Si presenta, piuttosto, equivoca, quando non contraddittoria, con tutto il visibile peso dei compromessi tra forze culturali, sindacali, sociali e politiche che ritengono di dover difendere e continuare le linee di azione messe a punto negli ultimi trent'anni e forze culturali, sindacali, sociali e politiche che, ammaestrate dall'ammonimento di Einstein (non si possono risolvere i problemi che abbiamo adoperando le stesse logiche che li hanno creati), intenderebbero cambiare registro, e innovare le linee della nostra tradizionale politica dell'istruzione e della formazione. Per cui siamo dinanzi ad un'occasione che può essere un handicap o una risorsa. Dipende dal grado di responsabilità e di intelligenza di tutti gli attori personali e sociali che la devono concretizzare, e dalla coerenza delle mediazioni che inevitabilmente essa richiede per la sua attuazione.

1. MOTUS IN FINE VELOCIOR

Per un cattolico, ammonisce Agostino, mai essere donatisti: pensarsi tra i puri, quelli autorizzati a sentenziare sugli altri, impuri: quelli che non solo non hanno peccato, ma disprezzano i peccatori. Tanto meno pelagiani: pensare di salvarsi con le sole proprie forze. Meglio essere consapevoli, con il Pascal agostiniano, che non è la sconfitta dei peccatori che hanno lottato e sofferto ad essere condannata all'inferno, ma l'abominevole perfezione dei sé dicenti virtuosi.

Immaginarsi, dunque, per passare dai santi ai fanti, se davanti alla Legge n. 53/03 e ai suoi Decreti attuativi, l'ultimo in particolare, quello sul secondo ciclo, ci si può stupire, o peggio indignare, per incoerenze e imperfezioni anche pesanti, ed assumere quel grave tono moraleggiante a cui ci hanno abituato tanti vanverologi nostrani, espertissimi nella retorica perfettista della distruzione delle cose fatte dagli altri quanto incapaci, per sé, di offrire un reale contributo alla sempre difficile, faticosa e imperfetta arte della costruzione di alcunché.

Bastano due conti anche solo cronologici per richiamare l'opportunità di questo atteggiamento non di giustificazione, ma certo di comprensione delle distorsioni e delle cadute di merito e di stile spesso rintracciabili nella normativa sulla riforma dell'intero sistema di istruzione e di formazione in corso di definizione.

² Per un'articolazione documentaria di queste valutazioni, cfr: la prima parte di BERTAGNA G., *Quale cultura educativa per lo sviluppo? Centralità della formazione e significato del campus nella riforma del secondo ciclo di istruzione e formazione*, "Orientamenti pedagogici" 2 (2005), 277-310.

1.1. Una campitura troppo lunga?

Nel dopoguerra, sembrava imminente la definizione delle “norme generali sull'istruzione” di cui parlava l'art. 33, comma 2 della Costituzione entrata in vigore il 1° gennaio 1948. Sappiamo tutti come è andata, nonostante il gigantesco sforzo compiuto dal Ministro Gonella. Le Leggi di “struttura” del nostro sistema di istruzione e di formazione rimasero quelle del fascismo. Bisognerà aspettare il 1962 per varare una Legge ordinaria di riforma della scuola media unica, il 1968 per istituire la scuola materna statale, il 1990 per cambiare gli ordinamenti della scuola primaria. Nessuna Legge di “norme generali sull'istruzione”, invece, da allora; e, inoltre, nemmeno una Legge ordinaria sull'ordinamento della scuola secondaria. A questo livello, solo gli ampi e significativi aggiustamenti legislativi e amministrativi che conosciamo. Ampi e significativi, ma sempre aggiustamenti.

Perfino nei *Programmi di insegnamento*, la Repubblica, nei suoi primi cinquant'anni, non è mai stata più veloce. Mentre negli altri Paesi europei la revisione dei *Programmi di insegnamento* delle scuole di ogni ordine e grado è sempre stata considerata un fatto di ordinaria manutenzione da misurare in termini di mesi, da noi, per tante ragioni, tra cui, non ultima la funzione di supplenza svolta dai *Programmi* nei confronti delle Leggi di ordinamento che non arrivavano, è sempre stata considerata un fatto straordinario da misurare i termini di anni e di “epoche” o “svolte” sociali e pedagogiche.

Nella scuola materna, per esempio, i primi *Orientamenti* sono del 1969, gli ultimi del 1991; nella scuola primaria, abbiamo avuto i “nuovi” *Programmi* rispetto a quelli del 1945 solo nel 1955, poi si è dovuto attendere addirittura il 1985; nella scuola media, dopo quelli del 1963, si è avuta la versione del 1979. Nella scuola secondaria superiore, i cosiddetti programmi sperimentali Brocca ebbero una laboriosa gestazione nell'apposita commissione ministeriale che durò dal 1988 al 1993; e tutt'oggi, ad oltre dieci anni dalla loro formulazione, restano in vigore tali e quali.

1.2. Una campitura troppo breve?

Nel 2001, però, si è avviata una sorprendente accelerazione di questo processo legislativo a combustione molto lenta. Nuova versione, molto innovativa, del Titolo V della Costituzione (Legge 18 ottobre 2001, n. 3). Necessità di obbedire al dettato costituzionale appena varato e di emanare subito “le norme generali sull'istruzione” e i “Livelli essenziali delle prestazioni” (LEP) per l'istruzione e la formazione professionale affidata dalla revisione costituzionale alla legislazione esclusiva delle Regioni. Il tutto valorizzando l'autonomia delle istituzioni scolastiche, introdotta nel 1997, attuata nel 1999 e protetta in Costituzione.

- 2003: dopo due anni di discussioni per lo più aspre e, spesso, anche faziose, aperte dalle proposte avanzate agli Stati generali del 19-20 dicembre 2001, il Parlamento risponde a questa necessità approvando la Legge “Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione

- e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale” n. 53, del 28 marzo.
- 2004: escono i primi due Decreti delegati: il n. 59, del 19 febbraio, con le “Norme generali relative alla scuola dell’infanzia e al primo ciclo dell’istruzione”, e il n. 286, del 19 novembre, con le “norme generali” che istituiscono il Servizio nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione. Il dlgs. n. 59/04, in sostituzione dei vecchi *Orientamenti* per la scuola dell’infanzia e dei vecchi *Programmi di insegnamento* per le altre scuole del I ciclo, incompatibili con la nuova normativa fondata sull’autonomia, contiene inoltre:
 - a) il *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del primo ciclo di istruzione* (6-14 anni);
 - b) le *Indicazioni nazionali per i piani personalizzati delle attività educative nella scuola dell’infanzia*;
 - c) le *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati nella scuola primaria*;
 - d) le *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati nella scuola secondaria di 1° grado*.
 - 2005: sono già apparsi i due Decreti sul diritto dovere all’istruzione e alla formazione fino a 18 anni (n. 76 del 15 aprile) e sull’alternanza scuola lavoro (n. 77 del 15 aprile); il dlgs. sulla formazione iniziale e sul reclutamento dei docenti approvato dal Consiglio dei Ministri il 25 gennaio è in discussione alla Conferenza Stato-Regioni; l’ultimo Decreto previsto dalla Legge delega, forse il più importante, quello sul secondo ciclo, è stato presentato (il 27 maggio) al Consiglio dei Ministri ed ha avviato il suo *iter* che, dopo il parere presso le commissioni parlamentari e la Conferenza Stato-Regioni, lo riporterà in Consiglio dei Ministri per la definitiva approvazione. Gli allegati a questo ultimo Decreto sono ben 23, e tutti molto voluminosi. Si parte dal *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione* (allegato A), riguardante quindi sia gli studenti dei percorsi liceali sia quelli dell’istruzione e formazione professionale che concludono gli studi a 18 anni o comunque con una qualifica professionale; si passa, poi, nell’allegato B, alle integrazioni del *Profilo*, specifiche per gli studenti dei percorsi liceali quinquennali, che dunque concludono gli studi a 19 anni; seguono, infine, nei successivi allegati, le *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati*, complete dei quadri orari e degli obiettivi specifici di apprendimento, per tutti i percorsi liceali (otto, con tre che prevedono la suddivisione in indirizzi: tre per il liceo artistico, due per l’economico e ben otto per il tecnologico).

1.3. Conseguenze e interrogativi

Non era mai accaduto nella storia dell’Italia repubblicana che, in così pochi anni, si predisponessero tutti i Decreti e tutti i materiali culturali e pedagogici per la contemporanea riforma, per norme generali o per LEP,

delle scuole del primo e del secondo ciclo, dalla scuola dell'infanzia all'università. Per trovare qualcosa di analogo, bisogna risalire alla riforma Gentile del 1923, quando, però, il Parlamento aveva votato (dicembre 1922) di affidare al Governo pieni poteri, cioè l'autorizzazione ad operare senza il controllo democratico del voto parlamentare e soprattutto del dibattito culturale e sociale.

In questa consistente produzione legislativa, frutto delle mediazioni tra i più diversi soggetti politici, culturali, istituzionali e sindacali, e redatta in un arco di tempo, rispetto alle precedenti regolamentazioni normative e amministrative repubblicane, così breve è, dunque, più che ragionevole trovare deficienze e disarmonie anche significative.

Inoltre, visto che scriviamo a maggio, appena dopo l'approvazione (27 maggio 2005) da parte del Consiglio dei Ministri dell'ultimo Decreto attuativo previsto dalla Legge n. 53/03, quello sul secondo ciclo di istruzione e di formazione, si impone una domanda: riuscirà il convoglio merci della riforma del sistema di istruzione e di formazione del Paese, partito nel 2001 con la riforma costituzionale e, a mano a mano, accresciuto da nuovi vagoni, a giungere a destinazione entro il prossimo ottobre, quando scadrà la delega per l'attuazione completa della Legge n. 53/03? Oppure la maledizione della secondaria colpirà un'altra volta i conati dei riformatori? Maledizione perché, dal 1974 ad oggi, ogni volta che si è profilata all'orizzonte la riforma della secondaria, il potere iettatorio di questo provvedimento è sempre stato tale che o si scioglievano anticipatamente le Camere (ben tre volte) o si concludeva la legislatura (2001), lasciando il lavoro a mezza strada. Ma è una curiosità che sarà soddisfatta in pochi mesi e che, in ogni caso, più che il carattere iettatorio del provvedimento, ci svelerà, ancora una volta, quali interessi corporativi, ideologici ed anche istituzionali si sentiranno così intaccati dal provvedimento da farlo saltare in aria.

2. L'ESSENZIALE E L'ACCESSORIO NEI DOCUMENTI NAZIONALI DELLA RIFORMA

Deficienze e disarmonie si trovano, quindi, senza dubbio nei contenuti dei *Profili* e delle *Indicazioni nazionali*. Un'analisi anche non necessariamente puntigliosa lo potrebbe ampiamente dimostrare.

Nonostante i clamori polemici spesso suscitati in proposito, tuttavia, si tratta di documenti che, se letti senza prevenzione ideologica e politica, e con un minimo di senso storico, sono migliori di quanto la polemica miope e talvolta faziosa faccia supporre.

In ogni caso, è importante sottolineare che, per definizione, questi documenti non avranno affatto la durata dei vecchi *Programmi*. Non vogliono, dunque, segnare "epoche", "svolte" e "stagioni", ed incutere, o pretendere, una qualche reverenza storico-culturale. Come è accaduto negli ultimi cinquant'anni. Più modestamente, invece, come sarebbe dovuto essere normale dal 1948, si presentano come strumenti flessibili, incrementabili, sottoponibili alle rapide revisioni che il dibattito culturale e l'esperienza professionale a volta

a volta suggerirà. Ben vengano, quindi, tutte le osservazioni migliorative per un cantiere che è nato proprio per restare sempre aperto, soprattutto con le scuole, e per sottrarre questi provvedimenti alla ritualità che li aveva sempre accompagnati e che contribuiva anche alla loro “sacralizzazione”.

A ridimensionare ogni eventuale propensione ad enfatizzarne il peso, del resto, provvedono i testi stessi dei due diversi documenti citati. In più parti, infatti, programmaticamente, ricordano di avere senso e funzione se e solo se collocati dentro l'orizzonte istituzionale e pedagogico disegnato dall'autonomia delle istituzioni scolastiche e dei docenti e tracciato tra il 1997 (Legge n. 59) e il 1999 (DPR. 275).

2.1. L'essenziale dei Profili

I *Profili*, in effetti, al di là delle competenze specifiche che dettagliano per lo studente alla fine del I e del II ciclo e che è più che opportuno sottoporre ad attenta e continua manutenzione per migliorarne la pertinenza, in questo obbedendo all'art. 1 della Legge n. 53/03, vogliono soprattutto ricordare alla scuola e ai docenti un dato strutturale permanente, che è poi compito della scuola stessa e dei docenti concretizzare: la centralità dello studente nei processi di apprendimento; non la centralità delle discipline di studio o quella delle richieste sociali.

I *Profili*, in altri termini, vogliono soprattutto essere lo strumento ordinamentale pensato per ricordare a tutti i cittadini italiani, e a maggior ragione a chi lavora nelle istituzioni di istruzione e di formazione, che non si va a scuola, come allievi, né vi si insegna, come docenti, *per il fine di trasmettere conoscenze e abilità disciplinari o professionali in sé o per decisione sociopolitica importante quanto si vuole; ma piuttosto si va a scuola, come allievi, e vi si insegna, come docenti, per il fine di adoperare le discipline di studio e le abilità professionali valide in sé o indicate dallo Stato uguali per tutti i cittadini come mezzo per far crescere armonicamente la persona di ogni allievo in tutte le sue dimensioni; o, detto secondo il linguaggio della Legge, per esercitare e promuovere le capacità potenziali di ciascuno allo scopo di trasformarle in competenze reali davvero personali.*

2.2. L'essenziale delle Indicazioni

Le *Indicazioni nazionali*, poi, vivono e trovano senso e funzione addirittura all'interno di una metafora che ne ridimensiona plasticamente l'eventuale tentazione all'insuperbimento autosufficiente: quella degli ingredienti e dei piatti di portata.

Naturale che esse ordinino le conoscenze e le abilità da insegnare negli scomparti delle diverse discipline. Non esiste, a tutt'oggi un criterio epistemologicamente più affidabile e intersoggettivo. Altrettanto naturale, però, è che le *Indicazioni nazionali* ricordino che “l'ordine epistemologico di presentazione delle conoscenze e delle abilità che costituiscono gli obiettivi specifici di apprendimento non va confuso con il loro ordine di svolgimento psicologico e didattico con gli allievi. L'ordine epistemologico vale solo per i docenti e

disegna una mappa culturale, semantica e sintattica, che essi devono padroneggiare anche nei dettagli e mantenere certamente sempre viva ed aggiornata sul piano scientifico al fine di poterla poi tradurre in azione educativa e organizzazione didattica coerente ed efficace. L'ordine di svolgimento psicologico e didattico, come si intuisce, vale, invece, per gli allievi; è tutto affidato alle determinazioni professionali delle istituzioni scolastiche e dei docenti ed entra in gioco quando si passa dagli *obiettivi specifici di apprendimento nazionali* agli *obiettivi formativi personalizzati*".

Un conto, perciò, sono gli ingredienti che, secondo lo Stato, non possono mancare negli scomparti disciplinari della dispensa-magazzino di ogni scuola e di ogni docente, un altro i piatti formativi che la scuola e i docenti sono chiamati a cucinare per gli allievi.

Se un cuoco si limitasse a preparare, peraltro in un proprio piccolo e riservato angolo cottura, piatti con gli ingredienti collocati in un solo scomparto disciplinare della dispensa a cui deve attingere per il suo lavoro, non cucinerebbe mai piatti commestibili. Per renderli almeno edibili, se non, come si dovrebbe, appetitosi, invece, deve, per forza:

- a) avere a disposizione le attrezzature di una buona cucina (un'istituzione scolastica organizzata in modo efficiente);
- b) contare sulla collaborazione costruttiva e coordinata di altri operatori (i colleghi, il dirigente, i genitori...);
- c) preparare, infine, di persona, le giuste quantità di ingredienti prese da vari scomparti disciplinari, mescolarli con equilibrio e finezza, trattandoli con gusto, allo scopo di cucinare portate non da rancio predisposto in serie, ma da cena degna di questo nome in casa o al ristorante.

Gli ingredienti disciplinari delle *Indicazioni*, ordinati nei vari scomparti disciplinari delle dispense scolastiche, insomma, non servono a nulla, né significano nulla, se non esistono cuochi che possano utilizzarli al livello e all'intensità che reputano opportuno per cucinarli bene, in ambienti logistici e sociali ben organizzati allo scopo. Che è poi ribadire il principio secondo il quale le *Indicazioni nazionali* hanno senso, e contano, se e solo se esiste una scuola e docenti autonomi che non praticano affatto la professione dei dispensieri, ma si dimostrano, in un ambiente adatto e progettato alla bisogna, cuochi esperti che si confrontano ogni giorno con la reazione dei clienti e con i riconoscimenti di qualità della "Guida Michelin" (*accountability*).

Per quanto sia importante discutere nel merito gli obiettivi specifici di apprendimento delle diverse discipline presenti nelle *Indicazioni nazionali* al fine di renderli culturalmente più solidi e, soprattutto, più essenziali di quanto lo siano, perciò, non bisogna dimenticare che, in un modo neanche troppo paradossale, il cuore della questione non è, tuttavia, qui.

Il nucleo si trova piuttosto nella *qualità dell'autonomia* delle scuole e dei docenti, autonomia che, proprio per essere di qualità, non può essere lasciata a se stessa, sperando che si affermi per partenogenesi, ma deve essere sostenuta da apposite e sistematiche strutture di formazione e di incentivazione che

faranno sempre più la differenza, e che potranno rendere anche le *Indicazioni nazionali* più discutibili una risorsa più che un handicap.

2.3. L'essenziale e l'accessorio nel Decreto sul secondo ciclo

Non si può riproporre questo discorso, invece, quando ci si riferisce ai contenuti del dlgs. sul secondo ciclo, approvato dal Consiglio dei Ministri il 27 maggio scorso, dopo laboriosissime riscritture della prima bozza, diffusa, per la pubblica discussione, dal Ministero, il 25 gennaio scorso.

Non ci riferiamo tanto, però, anche in questo caso, alle deficienze e alle disarmonie di dettaglio rintracciabili nel testo. Queste esisteranno sempre. Ma saranno anche sempre riparabili con il buon senso e la professionalità dei docenti. Appunto con l'autonomia della scuola e dei docenti. Ci riferiamo, invece, a quelle strutturali che, se dovessero rimanere anche nel testo finale e non essere tolte nella versione del dlgs. che approderà in seconda lettura al Consiglio dei Ministri, saranno difficilmente neutralizzabili e condizioneranno in maniera rilevante la qualità dello stesso disegno riformatore.

Qui, le eventuali deficienze e disarmonie pesano molto, e nessuna autonomia delle scuole e dei docenti le potrà risolvere, e rovesciare in positive se davvero negative. Se dunque il percorso istituzionale che ancora separa il testo di questo dlgs. dalla sua definitiva approvazione (Commissioni parlamentari, Conferenza Stato-Regioni, seconda lettura in Consiglio dei Ministri) non provvederà a risolverle, esse resteranno a lungo con noi e potranno anche pregiudicare gli stessi obiettivi generali che hanno ispirato la complessa normativa che abbiamo ricordato.

3. L'ACCESSORIO NEL DLGS.: L'ESEMPIO DELLA QUESTIONE RELATIVA ALLE "CAPACITÀ"

Le deficienze e disarmonie accessorie presenti nel testo del dlgs. sul secondo ciclo sono senza dubbio numerose. Per quanto perturbatorie, tuttavia, se anche dovessero rimanere nel testo finale, non sembrano pregiudicare, come si ricordava, la qualità complessiva del dlgs. Scienza e coscienza delle scuole e dei docenti bastano per le contromisure. Anche per il significato pedagogico che può rivestire, ci limitiamo a documentare questo discorso, riflettendo sull'impiego a dir poco originale del termine "capacità", adottato nel dlgs.

3.1. Le "capacità" nella dodicesima versione del Decreto

Qualche settimana prima di far arrivare l'articolato del dlgs. in Consiglio dei Ministri, un partito di Governo aveva chiesto e ottenuto dal Ministro Moratti di usare il comando "Trova e Sostituisci" di Word per cambiare, pressoché in tutto il testo del Decreto, arrivato, rispetto al momento della sua prima presentazione, a gennaio, alla undicesima versione, il vocabolo "competenze" con "capacità". Alcune volte, in questa così giunta dodicesima versione, la sostituzione, sebbene temeraria e pericolante, reggeva. Ma in altre produceva effetti stridenti e periodi impresentabili.

Che cosa significava, infatti, ai commi 1 degli artt. 4 (liceo artistico), 6 (liceo economico), 7 (liceo linguistico), 8 (liceo musicale e coreutico), 9 (liceo scientifico), 10 (liceo tecnologico) e 11 (liceo delle scienze umane) scrivere che ciascun liceo “fornirà (...) allo studente *le capacità* necessarie a frequentarli”? Vuol dire che, se anche, poniamo, un allievo avesse *capacità* più adatte per frequentare una tipologia liceale diversa da quella prescelta, non si procede a nessun processo di riorientamento, ma si incaricano la scuola e i docenti di “dotare” comunque l’allievo delle capacità necessarie per essere promosso ed avere “successo formativo” nel liceo che ha scelto di frequentare? E perché, poi, questo taumaturgico obbligo di “pedagogia della protesi” per tutti i licei salvo che per il liceo classico? Forse perché le capacità richieste dalla frequenza positiva del liceo classico sono così eccezionali da essere convinti a priori che nessuno le può “dare” a uno studente se innatisticamente già non le possiede? Forse perché solo chi frequenta il classico senza averne le capacità può essere dirottato, per difendere l’esclusività di questo liceo, verso altri percorsi formativi, mentre tutti gli altri sarebbero *damnati ad lineam*, costretti a restare sempre nel liceo scelto a 13,5 anni o al massimo a 14 e a sottoporsi ad innesto artificiale delle capacità necessarie a frequentarlo da parte dei “tecnici” della scuola?

Ma la meccanicità delle sostituzioni di vocabolo richieste era tale che, almeno al comma 1 dell’art. 13, raggiungeva perfino un carattere di provocazione. Questo comma del dlgs. sul secondo ciclo, nella sua prima versione di gennaio e in tutte le 12 successive, infatti, era mutuato letteralmente dal comma 1 dell’art. 3 della Legge delega n. 53/03; esso inoltre, era stato confermato di peso sia negli artt. 8 e 11 del dlgs. n. 59, sia nell’art. 3 del dlgs. 286 sull’Invalsi, sia, infine, nel dlgs. n. 77 sull’alternanza scuola lavoro. Di più obbediva anche a precise direttive UE assunte anche nel nostro ordinamento. La sostituzione del termine “competenza” con quello di “capacità” introdotta al comma 1 dell’art. 13 della versione del dlgs. precedente a quella, infine, approvata in Consiglio dei Ministri, però, rinnegava tutti questi calchi normativi e, come se nulla fosse, introduceva in un testo di Legge di “norme generali sull’istruzione” la bizzarra espressione “*certificazione delle capacità e abilità*” al posto di quella ormai universale e acquista di “*certificazione delle competenze*”.

Il responsabile scuola di Forza Italia On. Mario Mauro e l’On. Valentina Aprea che rappresenta questo stesso partito al Ministero, con la funzione di sottosegretario delegato dal Ministro proprio ai problemi della scuola, si sono accorti di queste incongruenze e non hanno mancato di segnalarle. Alla fine, però, poiché ormai la questione aveva perduto la sua caratteristica tecnica, ma ne aveva assunto una del tutto politica di puntigliosa rappresentanza di potere (l’Udc, in quanto partito della maggioranza, non poteva permettersi l’affronto di vedere respinte proprie correzioni), si è deciso, in zona Cesarini, cioè, pressappoco, prima del Consiglio dei Ministri che ha approvato il dlgs. in prima lettura, in maniera altrettanto politica: salvare capra e cavoli, accettando le richieste dell’Udc, ma senza per questo cassare il vecchio testo. Ne è così uscito un accostamento ibrido, un fantasioso ircocervo linguistico e concettuale, di cui non si sentiva certo la necessità.

3.2. Le “capacità” nella Legge delega e nei primi quattro Decreti

Mai, finora, almeno a partire dalla inaugurale Legge delega 28 marzo n. 53/03, si era parlato, nei testi normativi, di “*acquisizione di capacità*”, di “*fornire allo studente capacità*” e di “*valutazione*” e di “*certificazione delle capacità*” di ciascuno. Sarebbe perlomeno stravagante pensare, come vedremo, che lo si sia fatto a caso, senza una precisa ragione.

Art. 2, comma 1, punto a della Legge n. 53/03: “è promosso l'apprendimento in tutto l'arco della vita e sono assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di *sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche*, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea”.

Art. 2, comma 1, punto f sempre della Legge n. 53/03: la scuola primaria, tra l'altro, ha la finalità di “*valorizzare le capacità relazionali e di orientamento nello spazio e nel tempo*” e sempre tra l'altro, la “scuola secondaria di primo grado, attraverso le discipline di studio, è finalizzata alla crescita delle capacità autonome di studio ed al rafforzamento delle attitudini alla interazione sociale ...*(e) sviluppa progressivamente le competenze e le capacità di scelta corrispondenti alle attitudini e vocazioni degli allievi*”.

Art. 2, comma 1, punto g della stessa Legge delega: “il secondo ciclo, finalizzato alla crescita educativa, culturale e professionale dei giovani attraverso il sapere, il fare e l'agire, e la riflessione critica su di essi, è finalizzato a *sviluppare l'autonomia capacità di giudizio e l'esercizio della responsabilità personale e sociale*”.

Se nella Legge delega per l'emanazione delle “norme generali sull'istruzione” e dei “livelli essenziali delle prestazioni per l'istruzione e formazione professionale” non si parlava mai di “acquisizione di capacità”, di “fornire allo studente capacità” o, peggio, di “certificazione e valutazione delle capacità di ciascuno” sarebbe stato ragionevole attendersi, se non altro per non uscire dalla delega, che nemmeno i Decreti di attuazione preparati dal governo usassero mai queste espressioni.

In effetti, ha obbedito a questo consolidato orientamento di *drafting* normativo il dlgs. 19 febbraio 2004, n. 59, riguardante le “norme generali sul primo ciclo di istruzione”. Il dlgs., infatti, si limita a ribadire e a puntualizzare il testo della delega. Anche i 4 allegati a questo Decreto (il *Profilo educativo, culturale e professionale* del primo ciclo e le *Indicazioni nazionali* per scuola dell'infanzia, per la scuola primaria e per la scuola secondaria di I grado), quando parlano di “capacità”, impiegano soltanto verbi tipo “promuovere”, “sviluppare”, “valorizzare”, e sottolineano come questo compito di promozione/valorizzazione/sviluppo avvenga *attraverso le conoscenze e le abilità apprese a scuola, così da trasformare le capacità di ciascuno in competenze personali*, queste ultime sì da valutare e certificare, anche nelle conoscenze e nelle abilità che presuppongono e che per forza di cose incorporano (non esiste una competenza vuota di sapere e di saper fare diffuso o enucleato).

Hanno obbedito a questo consolidato orientamento di scrittura delle norme, oltre che di buon senso (perché, infatti, aumentare la confusione linguistica e concettuale al variare dei documenti normativi?) anche:

- a) il dlgs. 19 novembre 2004, n. 286 sulle norme generali relative al sistema nazionale di valutazione (non nomina mai la parola capacità, né parla mai di valutazione o certificazione delle capacità);
- b) il dlgs. 15 aprile 2005, n. 76 che definisce le “norme generali sul diritto-dovere all’istruzione e alla formazione”, il quale, all’art. 1, comma 1, ribadisce che “la Repubblica (...) assicura a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di *sviluppare le capacità* e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali...”;
- c) il dlgs. 15 aprile 2005, n. 77 sulle “norme generali relative all’alternanza scuola lavoro”;
- d) lo schema di Decreto legislativo sulle “norme generali in materia di formazione degli insegnanti ai fini dell’accesso all’insegnamento”, approvato dal Consiglio dei Ministri il 25 gennaio 2005;
- e) perfino i 28 allegati al dlgs. sul secondo ciclo, proprio quello in cui adesso si parla di “acquisizione di capacità”, di “fornire allo studente capacità” e di “valutare le capacità” e di “certificare le capacità” di ciascuno, presuppongono, invece, tutti, ciò che è stato assunto nei materiali normativi prima citati. In altre parole, che le capacità personali degli studenti, da un lato, siano ciò che ciascuno ha già personalmente in potenza e che l’educazione è chiamata a sviluppare, promuovere, valorizzare, senza forzature ma anche senza omissioni e disattenzioni perché le capacità non esercitate si atrofizzano, attraverso l’istruzione (le conoscenze) e la formazione (le abilità); e, dall’altro lato, che proprio la difficoltà di scorgere in atto e adesso, senza omissioni e disattenzioni, tutto ciò che è presente, nel soggetto, solo in potenza, è opportuno non “valutare e certificare” le capacità, visto che si finirebbe per immobilizzare surrettiziamente un processo aperto, per ridurre le persone alle sole capacità di cui siamo di fatto riusciti a cogliere le manifestazioni, ma che non per questo sono anche le uniche esistenti, e per cadere, di conseguenza, nell’effetto Pigmalione, ma è meglio valutare e certificare solo le *competenze effettivamente dimostrate*, cioè le capacità potenziali davvero messe in atto e mostrate nella risoluzione dei problemi che si sono incontrati nel percorso educativo³.

3.3. Le “capacità” nella versione del Decreto sul secondo ciclo approvata in Consiglio dei Ministri

Nel testo del dlgs. approvato il 27 maggio in Consiglio dei Ministri (dovrebbe a questo punto trattarsi della tredicesima versione del testo reso noto a gennaio), invece, per accontentare tutti i partiti della maggioranza, trovia-

³ Per un approfondimento della tematica, cfr. BERTAGNA G., *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, Ed. La Scuola, Brescia 2004, in particolare il cap. II, 21-96.

mo espressioni come le seguenti, del tutto inedite rispetto al testo originale della Legge delega:

- a) capo II, art. 2, commi 1 e 2: i percorsi liceali fanno sì che lo studente “*acquisisca la padronanza di conoscenze, competenze, abilità e capacità*, 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. I percorsi liceali (...) si sviluppano in due periodi biennali e in un quinto anno che prioritariamente completa il percorso disciplinare e prevede altresì la maturazione di competenze mediante l’approfondimento delle conoscenze e l’*acquisizione di capacità* e di abilità caratterizzanti il profilo educativo, culturale e professionale del corso di studi” (qui, si modifica l’art. 2, comma 1, punto a della Legge delega n. 53/03).
- b) salvo il liceo classico che (capo II, art. 5, comma 1) “*fornisce*” allo studente “un rigore metodologico e una dotazione di contenuti e di sensibilità all’interno di un quadro culturale di alto livello e di attenzione ai lavori anche estetici che offra gli strumenti necessari per l’accesso qualificato ad ogni facoltà universitaria”, tutti gli altri licei (capo II, artt. 4,6,7,8,9,10,11), invece, “*forniscono*” allo studente “le conoscenze, le competenze, le abilità e le *capacità* necessarie” per approfondire la cultura liceale dal punto di vista artistico, economico, linguistico, coreutica-musicale, scientifico, tecnologico, delle scienze umane;
- c) capo II, art. 13, comma 1: “la valutazione, periodica e annuale, degli apprendimenti e del comportamento degli studenti e la *certificazione delle competenze, abilità e capacità* da essi acquisite sono affidate ai docenti responsabili degli insegnamenti e delle attività educative e didattiche previsti dai piani di studio personalizzati” (qui, si modifica l’art. 3, comma 1, punto a della Legge delega n. 53/03);
- d) capo II, art. 13, comma 6: “coloro che chiedano di rientrare nei percorsi liceali e che abbiano superato l’esame conclusivo del primo ciclo tanti anni prima quanti ne occorrono per il corso normale degli studi liceali possono essere ammessi a classi successive alla prima previa *valutazione delle conoscenze, competenze, abilità e capacità* possedute, comunque acquisite, da parte di apposite commissioni costituite presso le istituzioni del sistema dei licei, anche collegate in rete tra di loro. Ai fini di tale valutazione le commissioni tengono conto dei crediti acquisiti, debitamente documentati, e possono sottoporre i richiedenti ad eventuali prove per l’*accertamento delle conoscenze, competenze abilità e capacità* necessarie per la proficua prosecuzione degli studi” (anche qui si modifica il testo dell’art. 1, comma 1, lettera i della Legge delega).

Fortunatamente il capo III del dlgs., quello dedicato alla determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni che le Regioni devono assicurare per il riconoscimento dei corsi di istruzione e formazione professionale ai fini del diritto dovere di istruzione e di formazione, tace su questo impiego “creativo” dei termini in discussione, per cui consentirà alle Regioni, se lo vorranno, di emanare una normativa più coerente con il senso che questi termini avevano nella Legge delega.

3.4. Il non detto culturale del contendere

Peccherebbe di superficialità chi sottovalutasse l'importanza di questa puntigliosa ricostruzione filologica e semantica. Le parole sono spesso pietre. Dietro differenti campi semantici, infatti, si nascondono anche differenti antropologie e, di conseguenza, anche differenti visioni del mondo, del resto decisive in ogni impresa educativa. Esplicitare queste ultime è meglio che lasciarle operare in maniera tanto influente quanto inconsapevole.

Dunque, proprio per comprendere l'ampiezza della posta in gioco che si intravede dietro l'impiego di un'espressione al posto dell'altra, vale la pena di rammentare, sebbene per cenni, la cosiddetta rivoluzione sofistica del IV sec. a.C., e lo sviluppo che di questa rivoluzione ne fece Socrate, il maestro esplicito di Platone e implicito di Aristotele, oltre che tutta una serie di correnti di pensiero (a partire dallo stoicismo) che giunge fino ai nostri giorni, dopo essersi innestata sulla grande rivoluzione cristiana¹.

La rivoluzione sofistica si può condensare in questa consapevolezza: la natura umana è unica. Quindi, tutti gli uomini, schiavi o liberi, greci o barbari, bianchi e neri sono uguali. Ma allora perché, e basta guardarsi attorno, gli uomini sono così diversi? I sofisti non erano ingenui. Sapevano che la questione non era tanto naturalistica, o materialistica come dir si voglia. In discussione, non era, e tanto meno lo è oggi, la circostanza biologica e genetica che vuole per un soggetto gli occhi chiari e per l'altro quelli scuri, per uno la pinguedine e per l'altro la gracilità, per uno la pelle chiara e per l'altro scura. Come se a questo si riducesse la diversità. In discussione, era e continua ad essere, piuttosto, lo statuto ontologico dell'uomo e dell'antropologia filosofica.

Le alternative. Gli uomini, cioè, per riprendere l'alternativa già intuita 2.500 anni fa, sono diversi, e godono di fatto di una diversa dignità, perché sono resi tali da altri uomini, dalla società, dalla storia, per cui gli uomini, la società, la storia, se solo lo volessero, con appositi interventi tecnico-sociali, li renderebbero in tutto e per tutto uguali, oppure sono diversi perché, pur essendo, in quanto esseri umani in generale, uguali per natura (sul piano ontologico) e per dignità (sul piano deontologico), sono, invece, in quanto individui (sul piano ontico), diversi, per cui, se li si rendesse uguali in tutto e per tutto, si tradirebbe la loro irriducibile individualità e si impedirebbe a ciascuno di essere se stesso e di rivendicare il suo non essere altro?

E per converso, la società, cioè tutti gli uomini, guadagnano, e agiscono bene, rendendo ciascuno in tutto e per tutto uguale all'altro, oppure consentendo a ciascuno di realizzare in maniera personale e differente, e al massimo livello possibile, l'unica natura e dignità umana uguali in tutti?

In altri termini ancora: è la società che crea le persone o sono le persone che concretizzano la società e la fanno essere?

¹ Uno sviluppo maggiore del tema si trova in BERTAGNA G., *L'orientamento tra individualizzazione e personalizzazione*, "Annali dell'istruzione. Progetto orientamento e riforma. L'indagine realizzata nella scuola italiana", 6 (2002), 7-24.

O, per dirla in teoria sociale e politica, si tratta di pensare i cittadini come uguali quando i beni di cui dispongono, non solo economici, ma di ogni tipo, inclusi i percorsi formativi e i titoli di studio, sono della stessa natura ed entità, ciò indipendentemente dal fatto che tali beni siano personalmente scelti, guadagnati e arricchiti di tratti personali, oppure è meglio concepire l'uguaglianza come uguaglianza delle opportunità, nel senso di immaginare una società che mette tutti nella condizione di trovare le occasioni che gli permettono di realizzare al meglio se stesso, con le proprie preferenze e le proprie potenzialità?

E per finire con l'alternativa antropologica che sta alla radice di tutte quelle precedenti, dobbiamo pensare che gli uomini siano, in realtà, solo epifenomeni di un *anánke*, di una necessità, che li stringe e li regola senza alcuna possibilità di infrazione, oppure dobbiamo ammettere che ogni uomo abbia la libertà e che, dunque, diventa chi è non solo per condizionamento etero-educativo ma anche per scelta, imputabilità e responsabilità autoeducativa?

Scelta sofisticato-materialistica e scelta socratico-cristiana. La maggior parte dei sofisti sposò la prima alternativa. Grazie alla *téchne* dimostravano di possedere il sapere (*epistémè*) e la potenza (*dýnamis*) necessari per far vedere che potevano rendere, intendendolo ovviamente con la pregnanza del significato greco, alla Pindaro, un aristocratico democratico e viceversa; quindi, per dimostrare che, se solo si fosse voluto, si potevano rendere uguali tutti gli uomini. Più o meno, andando avanti nel tempo, le stesse idee del materialismo storico (comunismo) e, per stare in campo pedagogico, del comportamentismo didattico. Un esempio, per tutti, Bloom, uno dei protagonisti della teoria del *Mastery Learning*⁵. La differenza tra educazione e tecnologie dell'istruzione, a questo punto, scompare. Come scompare la differenza tra orientamento e condizionamento, tra *educare* ed *educere*, tra individuo e persona, ma anche tra necessità e libertà.

Una parte dei sofisti, quelli alla Socrate, adottarono, invece, la seconda alternativa. Seconda alternativa che ebbe un'elezione particolare con la rivelazione cristiana. Tutti gli uomini sono uguali. Ma in quanto uomini. Da questo punto di vista, non esistono, né devono esistere, differenze: l'aristocratico ha la stessa natura e dignità del democratico. Ma Callia e Achille non sono affatto, in quanto individui (dopo il cristianesimo si dovrebbe dire: persone), uguali. Uno, per esempio, ha maggiore potenza nell'uso delle parole, l'altro nel lancio del giavellotto e nel tirar di spada. E se si volesse attribuire a Callia le medesime capacità (= potenze) di Achille, dovremmo concludere che riusciremmo anche a renderlo, qui e ora, un formidabile guerriero, oltre che un formidabile avvocato; e viceversa. Appunto tutti uguali in tutto. Ma non è così, invece, come si prova anche empiricamente quando ci si scontra con le resistenze sorde o astute di ogni persona che si vuole rendere diversa da ciò che ella sente essere il meglio per sé, ciò verso cui scopre e sente attitudine, vocazione, spazio di realizzazione. Non è così non solo empiricamente, ma anche

⁵ Cfr. BLOOM H., *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, Armando, Roma 1979, 27.

ontologicamente perché la natura del generale non è affatto riducibile alla natura del particolare, e l'incarnazione dell'umanità in ogni uomo è sempre unica e irripetibile.

Le conseguenze pedagogiche e gli indizi linguistici. Ebbene, parlare, come si è poi finito per fare, in un testo normativo:

- di una scuola e di docenti che facciano “*acquisire le capacità*” agli studenti (come se le capacità fossero qualcosa di estraneo e di esterno al soggetto stesso, che egli può però acquistare al mercato dell'istruzione, e di cui potrà adornarsi quasi fossero monili a lui aggiuntivi);
- di una scuola e di docenti che “*forniscano*” agli studenti, non che “svilup-
pino, promuovano, valorizzino in loro”, “le capacità per frequentare una scuola piuttosto di un'altra” (quasi a voler dire che la forza e la potenza dell'insegnamento prevale sulla forza e la potenza dell'apprendimento, nel senso che il docente può attrezzare lo studente con gli utensili che vuole, piacciono o non piacciono allo studente stesso);
- di una scuola e di docenti che “certifichino e valutino le capacità di cia-
scuno” (come se le capacità di ciascuno, sempre, per natura, potenziali, perché non si smette mai, per tutta la vita, di umanarsi e di diventare chi si è, fossero attuali, fotografabili come sono, fissate una volta per tutte invece che attese nel loro inesauribile svolgersi), significa riaccreditare un'antropologia pedagogica e una concezione globale del mondo e della vita molto diversa da quella sottesa alla prima alternativa, ed in fondo adottata dalla Legge delega e dai primi 4 Decreti attuativi.

La cosa sorprendente è che ad esigerlo sia stata una forza politica che, in teoria, dovrebbe proprio aderire alla concezione socratica e cristiana, non sofistica e materialistica, dell'uomo e della vita. Ma spesso la politica registra queste e altre sorprese.

4. L'ESSENZIALE NEL DECRETO SUL SECONDO CICLO: LE DEFICIENZE STRUTTURALI

Per quanto importanti, tuttavia, questioni come quelle sollevate sono controllabili dalla scuola, dai docenti e dalle stesse famiglie. E di fatto trovano una soluzione con la pratica didattica, le esperienze di orientamento, le attività di rimotivazione e recupero per l'apprendimento. È molto più difficile che questo accada, invece, con deficienze e disarmonie strutturali che affiorano dal testo del dlgs. e che ne deformano in maniera pesante la fisionomia non solo attuale, ma anche prospettica. Ci limitiamo ad una illustrazione critica di quelle che reputiamo più importanti.

4.1. Lo sfondo di una mentalità secolare molto difficile da superare

Quanto si parla di mentalità si è costretti a fare i conti con valori, criteri di giudizio, schemi interpretativi della realtà, comportamenti che sono tanto

sfumati quanto radicati e diffusi. Per questo, pur non essendo affatto naturali, ma del tutto storici e ideologici, invece lo appaiono, e, in forza di questa naturalizzazione, resistono in modo quasi invincibile, almeno nel breve e medio periodo, anche ai tentativi più giustificati di cambiarli.

L'intero testo del dlgs. soffre di questo contesto. Contiene, sul piano strutturale, come vedremo nei due prossimi paragrafi, scelte senza dubbio discutibili. Esse, tuttavia, si rivelano irrimediabilmente negative non tanto (o non solo) in sé, quanto perché inserite in una mentalità che ne amplifica, per così dire, il lato peggiore e che ne deforma, in ogni caso, il fine, che poi vuol dire il suo più autentico significato.

Proprio per questo, la prima e fondamentale deficienza che affligge il Decreto, più che di testo, è di contesto, e il non averne tenuto a sufficienza conto e il non aver fatto nulla, o almeno non a sufficienza, per modificarlo in maniera non superficiale contribuisce a rendere i dispositivi che contiene addirittura, per certi aspetti, velleitari. Forse, bisognava davvero prevedere una distinzione tra strategia e tattica, tra scenario normativo a regime e tempi e modi intermedi per la sua realizzazione nella prossima legislatura. Soprattutto, serviva creare le condizioni politiche e, in modo ancora più necessario, culturali per rendere condivise nel merito e nel metodo queste distinzioni di attuazione. Se non altro per impedire che si potesse leggere con la vecchia mentalità un quadro che andava invece interpretato con gli strumenti ermeneutici della nuova, e viceversa.

Per documentare il peso di questi fattori di contesto, e, al contempo, per mostrare come sia complicato (o ingenuo) pretendere che una mentalità secolare possa all'improvviso dissolversi per lasciare spazio a schemi e criteri di giudizio affatto diversi, procederemo ad alcuni esempi, proprio a partire dalle prime reazioni al Decreto stesso.

4.1.1. Una svolta non tematizzata

Nello stesso giorno in cui il Consiglio dei Ministri ha approvato in prima lettura il dlgs. sul secondo ciclo, il segretario generale della Federazione Lavoratori della conoscenza CGIL ha emesso un comunicato stampa che recita, fra l'altro: "a parte il ripetersi di altisonanti affermazioni propagandistiche, emerge che il secondo ciclo sarà costituito da due sistemi ben distinti, sistema liceale e formazione professionale. Per la formazione professionale poche e generiche indicazioni, per cui ci troveremo di fronte a venti sistemi regionali di formazione professionale differenti fra loro da cui dovrebbe essere possibile, così ci si vuol far credere, passare al sistema dei licei".

Il comunicato stampa è paradigmatico. Esprime, su questi aspetti, una specie di opinione comune che trova molta udienza tra i sindacati, i docenti, i rappresentanti istituzionali delle Regioni e degli enti locali che appartengono ai partiti dell'opposizione all'attuale Governo, i giornalisti, e nello stesso mondo imprenditoriale.

Il coordinatore dirigenti scolastici della Provincia di Brindisi della CGIL, per esempio, parla di "carattere chiaramente classista delle norme (...) che si

vogliono introdurre nel secondo ciclo di non sopita memoria gentiliana, come l'introduzione dei due canali, quello dei licei e quello dell'istruzione e formazione professionale, che induce un'allarmante separazione tra cultura e professione e porta le famiglie ad una scelta precoce che segna il futuro dei soggetti in formazione ad appena tredici anni"⁶; l'assessore all'istruzione e all'edilizia scolastica della Provincia di Milano, del partito della Rifondazione comunista, in un comunicato del 30 maggio, gli fa eco stigmatizzando, nel dlgs., l'esistenza di "un sistema duale che prevede una divisione netta tra il sistema liceale, affidato allo Stato, e quello dell'istruzione e formazione professionale affidato alle Regioni"; sulla stessa linea l'ex vicepresidente di Confindustria che si rammarica che "la scuola sia responsabilità dello Stato", mentre "la formazione professionale lo sia delle Regioni"⁷. E si potrebbe continuare con una enumerazione molto più ricca più o meno degli stessi motivi, con le stesse parole.

Depurate del tasso di comprensibile quanto pregiudiziale antagonismo politico nei confronti della maggioranza di centro destra che esse contengono, queste dichiarazioni, rilasciate a ben 4 anni dalla Legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3 (rinnovato Titolo V della Costituzione) e ad oltre due anni dall'approvazione della Legge 28 marzo 2003, n. 53 non possono, però, nel merito, non sorprendere e non indurre a qualche preoccupata riflessione.

Esse, infatti, anzitutto, ignorano o fingono di non sapere che è stato il Titolo V della Costituzione riformata dal centro sinistra (art. 117), e non la riforma Moratti e, quindi, il dlgs. sul secondo ciclo predisposto dal centro destra, a distinguere tra "istruzione" a legislazione concorrente con le Regioni, salvo che per le *norme generali* che restano alla legislazione esclusiva dello Stato, e "istruzione e formazione professionale", a legislazione esclusiva delle Regioni, salvo che per i livelli essenziali delle prestazioni che rimangono dello Stato (LEP).

Con l'enfatizzazione della separazione tra i "due canali", dimenticano, in secondo luogo, due significativi elementi.

Il primo è che, proprio per superare l'impressione, o l'equivoca disposizione, costituzionale che potessero e dovessero davvero esistere "due canali" tra loro non solo diversi, ma anche separati, l'uno di "istruzione" e l'altro di "istruzione e formazione professionale", la Legge delega n. 53/03, in questo, fra l'altro, riprendendo di peso l'art. 1, comma 1 della Legge quadro 10 febbraio 2000, n. 30 in materia di riordino dei cicli dell'istruzione, al fine di assicurare a tutti i cittadini italiani "l'apprendimento in tutto l'arco della vita" (art. 2, comma 1, punto *a*) e allo scopo di garantire a ciascuno "il diritto all'istruzione e alla formazione per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età" (art. 2, comma 1, punto *c*), identifica, nell'unico "sistema educativo di istruzione e di formazione del Paese" (art. 2), un altrettanto unico "secondo ciclo di

⁶ CAROLLA M., *Le falsità della Moratti*, 17 maggio 2005, coordinatore dirigenti scolastici della Provincia di Brindisi della CGIL.

⁷ CALLIERI C., *La nobile pazzia della riforma della scuola*, "Il Secolo XIX", 29 maggio 2005.

istruzione e di formazione". Questo secondo ciclo, unitariamente finalizzato dalla Legge delega "alla crescita educativa, culturale e professionale dei giovani attraverso il sapere, il fare e l'agire, e la riflessione critica su di essi", nonché allo sviluppo dell'autonomia "capacità di giudizio" e dell'esercizio "della responsabilità personale e sociale" (art. 2, comma 1, punto g), per obbedienza alla disposizione costituzionale, è articolato nel "sistema dell'istruzione liceale" e nel "sistema dell'istruzione e formazione professionale". I due sistemi, tuttavia, meglio sarebbe dire i due sottosistemi, sono dichiarati, sempre dalla Legge delega, tra loro *complementari e interconnessi* (art. 2, comma 1, lettera i) e, per conseguenza, anche di *pari dignità culturale* (art. 2, comma 1, lettera h).

Il secondo elemento trascurato è che, ben prima che si parlasse della cosiddetta e ancora non approvata *devolution* che affida in via esclusiva alle Regioni l'organizzazione e la gestione del sistema di istruzione (quello di istruzione e formazione professionale già era previsto in via esclusiva dal Titolo V), una sentenza della Corte costituzionale (la n. 13/04) ha chiarito, senza alcuna possibilità di fraintendimento: a) che l'esistenza del sistema dei licei a legislazione concorrente delle Regioni salvo che per le norme generali esclusive dello Stato e dell'istruzione e formazione professionale a LEP statali, ma a legislazione esclusiva delle Regioni *non significa affatto prefigurare, sul piano della gestione del personale e dell'organizzazione dell'offerta formativa territoriale dei percorsi formativi del secondo ciclo, due sistemi separati*; b) che l'unità nella gestione e nell'organizzazione territoriale del secondo ciclo internamente articolato nel (sotto)sistema dei licei e nel (sotto)sistema dell'istruzione e formazione professionale è garantita dal fatto di essere affidata all'unica 'sovrana' e, si spera, responsabile regia delle Regioni che, dunque, diventano decisive ai fini della qualità e dell'integrazione operativa del sistema.

Le dichiarazioni riportate e le molte altre simili dimenticano, in terzo luogo, che l'espressione "formazione professionale" esiste, ormai, in Costituzione solo all'art. 35, comma 2. Questo articolo è inserito nella Parte I, Titolo III della Costituzione, intitolato ai *Rapporti economici*. Si riferisce, perciò, alla "formazione professionale" che si svolge nelle aziende, non al servizio della maturazione integrale della persona, ma al servizio del lavoro, che ha come *fine* il miglioramento dei processi lavorativi aziendali. Non coinvolge, invece, e non può coinvolgere, il "diritto all'istruzione per almeno otto anni" inserito nella Parte I, Titolo II della Costituzione, intitolato ai *Rapporti etico-sociali*, e di cui si parla all'art. 34 comma 2. Questo diritto, infatti, riformulato come "diritto dovere di istruzione e formazione per almeno 12 anni o comunque fino all'ottenimento di una qualifica" dalla Legge n. 53/03 e dal conseguente dlgs. 15 aprile 2005, n. 76, proprio perché afferente alla sfera dei *Rapporti etico-sociali*, e non a quella dei *Rapporti economici*, prevista dalla Costituzione, non può essere pensato, promosso ed erogato per un fine diverso dalla maturazione etico-sociale della persona, anche quando dovesse riguardare aspetti professionali. A segnalare anche nel linguaggio questa diversità di riferimenti e di orizzonti sia la Legge n. 53/03, sia il dlgs. 15 aprile 2005, n. 76 non parlano più, così, di "formazione professionale", ma adoperano la ben più pregnante

espressione di "istruzione e formazione professionale". Se, quindi, nell'istruzione e formazione professionale si incontrano processi e pratiche di lavoro, dovrebbe essere chiaro che tali processi e pratiche devono essere *mezzi ed occasioni di apprendimento per il fine di maturare quanto meglio e più possibile la persona dell'allievo*: la sua intelligenza critica, la sua volontà, il suo gusto estetico, la sua espressività artistica e linguistica ecc.; non certo fini a cui piegare l'allievo come mezzo, proprio per corrispondere alle esigenze del lavoro.

Le dichiarazioni menzionate, infine, trascurano che il dlgs. sul secondo ciclo sarebbe stato illegittimo e avrebbe senza dubbio provocato contenzioso costituzionale con le Regioni se, per "l'istruzione e formazione professionale" (non per la "formazione professionale", di cui proprio, nel testo, non si parla), non si fosse limitato all'indicazione dei LEP, cioè alle "poche e generiche indicazioni" di cui parla a ragione il comunicato del segreteria della CGIL. Se no, che LEP sarebbero? O si pretende che le Regioni debbano godere della libertà dei bambini nel girello, perché, pur avendo riconosciuto potere di legislazione esclusiva sull'istruzione e formazione professionale, non sarebbero, in realtà, capaci di badare a se stesse? Diverso sarà il discorso degli standard minimi formativi di cui all'art. 7, comma 1, punto c) e comma 2 della Legge 53/03. Trattandosi di stabilire le misure e i contenuti dei LEP sarà naturale entrare in dettagli maggiori. Ma questi standard, come è noto, non possono essere definiti dal dlgs. sul secondo ciclo che esprime solo le norme di riserva statale, ma dovranno essere elaborati cooperativamente nella Conferenza unificata appunto dallo Stato (Ministero) e dalle Regioni, anche sentiti gli altri enti locali.

4.1.2. *La sfiducia per le Regioni e per il significato del loro ruolo previsto dal Titolo V*

Nello stesso articolo prima citato, l'ex vicepresidente di Confindustria, Carlo Callieri, dopo essersi rammaricato che "la scuola sia responsabilità dello Stato", mentre "la formazione professionale lo sia delle Regioni" (avrebbe voluto che tutto fosse competenza dello Stato), a proposito delle scelte contenute nel dlgs. approvato in Consiglio dei ministri, valuta molto positivamente "la sistemazione che viene data nel primo canale, la scuola, ai vecchi e gloriosi istituti tecnici. Rischiano di slittare nelle competenze delle Regioni sul canale della formazione professionale, con destini ingloriosi"⁸. Il messaggio di queste valutazioni è esplicito: tutto ciò che è statale, resterebbe affidabile; tutto ciò che è regionale no. Difendere l'istruzione tecnica, quindi, significa mantenerla statale. Per questo, trasformarla negli indirizzi dei licei tecnologici. Purtroppo, sembra dire Callieri, per l'istruzione professionale statale non si può combattere la stessa battaglia. La presenza dell'aggettivo "professionale" la assimilerebbe, infatti, in maniera troppo evidente alla "formazione professionale regionale" e a quell'"istruzione e formazione professionale" di cui parla la Costituzione, affidata alle Regioni. Bisogna, perciò, di fatto, rassegnarsi

⁸ CALLIERI C., *La nobile pazzia della riforma della scuola*, "Il Secolo XIX", 29 maggio 2005.

alla creazione di un circuito formativo di serie A, quello statale e di uno di serie B, quello regionale, con dentro l'attuale istruzione professionale statale e l'attuale formazione professionale regionale.

Confindustria, attraverso i suoi più autorevoli esponenti, oltre con il suo giornale, è stata in prima fila nell'elaborare e diffondere queste idee, e anche nel premere perché si traducessero poi in atti normativi. E, sebbene per motivi diversi, con l'alleanza stringente di un fronte trasversale significativo che è andato da An all'Udc ai sindacati e ai partiti dell'opposizione, è riuscita anche nel suo intento. Vedremo più avanti al punto 4.2.4. perché, forse, questo, non è del tutto vero.

Per ora, tuttavia, a parte le approssimazioni concettuali ed operative contenute nelle righe citate, a cui dedichiamo attenzione non tanto in sé, quanto perché paradigma di un molto più diffuso modo di dire e pensare (affermare che la "scuola" sarebbe statale, mentre la "formazione professionale" sarebbe regionale significa, da un lato, dimenticare le precisazioni avanzate al punto 4.1.1. a proposito "dell'istruzione e formazione professionale", ma dall'altro anche sottacere che la "scuola" è statale solo per le norme generali, ma che è regionale per la gestione e l'organizzazione); e a parte anche la contraddittorietà dei propositi lì espressi pur in poche battute, anch'essi emblematici di una specie di "pensiero comune" (che senso ha, ad esempio, stigmatizzare l'esistenza di un "canale" statale di prestigio e di un "canale" regionale residuale e poi compiacersi per soluzioni, tipo appunto quella di assimilare ai licei tecnologici ed economici tutta l'istruzione tecnica, che confermano, anzi amplificano, questa gerarchizzazione appena deprecata?), preme sottolineare un elemento generale di sfondo che traspare da queste posizioni: la sfiducia, se non il disprezzo, per tutto ciò che è regionale e, quindi, secondo le chiare intenzioni della svolta costituzionale del 2001, per tutto ciò che è territoriale, frutto del collegamento con iniziative sociali ed economiche locali, e che la Regione dovrebbe coordinare e promuovere, fino a "far fare loro sistema".

Sembra, invece, che solo il modello di scuola che conosciamo, quella improntata al paradigma statalista, debba risultare l'unico rassicurante e affidabile. E sia stato naturalizzato al punto da impedire perfino l'immaginazione di un modello organizzativo alternativo.

Eppure non era così fino al RDL 17 giugno 1928, n. 1314, disposto da Benito Mussolini. Il DR 22 marzo 1908, n. 187, per esempio, determinava il contributo statale a favore delle Province, dei Comuni e delle Camere di commercio che chiedevano di istituire scuole tecniche e professionali. Le scuole professionali di arti e mestieri avevano una antica tradizione locale, venivano spesso promosse autonomamente dalle imprese e, poi, inserite dagli enti pubblici e dai vari Ministeri (dell'Economia, della Marina, dell'Agricoltura, ecc.) nel circuito istituzionale. Sud compreso (e con una ricchezza sorprendente). Esse, inoltre, proprio perché più flessibili ed elastiche in tutto (per gli ordinamenti, per i docenti, per gli orari, per gli strumenti didattici, per i collegamenti con le aziende), facevano temibile concorrenza agli istituti tecnici, molto più flessibili dei nostri attuali, ma anche, allo stesso

tempo, allora, molto più strutturati rispetto alla parallela e multiforme istruzione professionale⁹.

L'istruzione tecnica e professionale, in altri termini, ha trascorso i suoi momenti di più alto prestigio proprio quando poteva contare su un diffuso radicamento territoriale che coinvolgeva non soltanto gli enti locali, ma anche le imprese, le associazioni professionali, le Camere di commercio, gli artigiani. Quando si riteneva in tutti i sensi innovativo collegare l'insegnamento con il lavoro, sia nel senso di eseguire organi e pezzi di macchine con gli studenti in fabbrica o al massimo in appositi laboratori (lo scledense ing. Alessandro Rossi fece intervenire il suo socio e collaboratore Ernst Stamm, che aveva realizzato il lanificio di Piovene, al I Congresso degli Ingegneri nel 1872 proprio per difendere questo principio¹⁰), sia nel senso che i docenti degli istituti tecnici e professionali dovevano essere persone anche con responsabilità lavorativa diretta nelle fabbriche (l'ing. Luigi Magrini, per esempio, dopo aver fatto le scuole tecniche ed essersi diplomato al *Regio Istituto Tecnico Superiore*, il Politecnico¹¹, fondò la sua azienda elettrotecnica nel 1887, ma insegnò per 25 anni anche meccanica e disegno macchine nell'istituto tecnico industriale del Comune di Bergamo).

In Italia, del resto, se i liberali erano contrari alla moltiplicazione dei licei, erano però molto favorevoli ad istituire scuole all'interno delle loro manifatture¹², e poi ad aprirle sul territorio. Si pensi, ad esempio, alle iniziative nazionali e locali, appunto, di Alessandro Rossi¹³, o alle vicende storiche di qualsiasi istituto tecnico del nord e del sud, fino agli anni trenta del secolo scorso.

Fu insomma il Fascismo a procedere alla statalizzazione di questi tradizionali e importanti settori formativi, molto, troppo legati al territorio: a ricondurli tutti, soprattutto per motivi di controllo ideologico, nell'alveo del Ministero della allora ancora Pubblica Istruzione; a cominciare ad impostarli sul modello "scolasticistico" e, in fondo, soprattutto perché li privò del loro naturale sbocco verso la formazione tecnica e professionale superiore non universitaria, per assorbire tutto questo segmento post secondario prima esistente nell'università (fu negli anni trenta che Agraria, Economia e commercio, Architettura divennero facoltà universitarie), a porre le basi per il lento declino del prestigio anche sociale di queste scuole. Tendenza che si incrementerà con la Repubblica, soprattutto dagli anni settanta in avanti,

⁹ ZAMAGNI V., *Istruzione tecnica e cultura industriale nell'Italia post unitaria: la dimensione locale*, in *Innovazione e sviluppo. Tecnologia e organizzazione fra teoria economica e ricerca storica* (sec. XVI-XX), Atti del II Convegno Nazionale 4-6 marzo 1993, Bologna 1996, 626.

¹⁰ LACAITA C.G., *Sviluppo e cultura alle origini dell'Italia industriale*, Le Monnier, Firenze 1973, 93, *passim*.

¹¹ Il Politecnico, come è noto, fu fondato nel 1863 per volontà di Francesco Brioschi, convinto come Quintino Sella e tanti altri del suo tempo, che solo un dialogo tra cultura scientifica e tecnica avrebbe dato progresso e impulso allo sviluppo sociale e culturale del territorio [cfr. LACAITA C.G. - A. SILVESTRI (a cura di), *Francesco Brioschi e il suo tempo (1824-1897)*. (I, I saggi; II, Inventari; III, Scritti e discorsi), Franco Angeli, Milano 2003]. Diventerà università solo all'inizio del secolo.

¹² VIGO G., *Istruzione e sviluppo economico in Italia nel XIX secolo*, Einaudi, Torino 1971, 94.

¹³ LACAITA C.G., *Sviluppo e cultura alle origini dell'Italia industriale*, Le Monnier, Firenze 1973, 93, *passim*.

quando gli istituti tecnici persero anche il residuo ricordo istituzionale del loro storico legame con il territorio (i membri esterni nella Giunta), e che si esprimerà, a livello secondario, nella scelta progressiva di 'licealizzare' l'istruzione tecnica e professionale allo scopo di 'nobilitarla'¹⁴.

Ciò che sorprende è che, se la Costituzione del 2001 e la Legge n. 53/03, affidando alle Regioni il compito strategico di costituire il sistema secondario (14-18 anni) e superiore (19-23 anni) dell'istruzione e formazione professionale, avevano aperto la strada per un recupero in grande stile di questo originario codice genetico dell'istruzione tecnica e professionale, proprio le forze economiche, sociali e culturali che, in apparenza, dovevano guidare questo recupero, e potenziarlo, l'abbiano, in ultima analisi, ostacolato, quando non liquidato. A partire, e la cosa pare paradossale, dalle Regioni stesse, che non sembrano affatto interessate da questa prospettiva.

D'altra parte, se non si aveva e non si ha fiducia nel potere di iniziativa e nella responsabilità delle Regioni di rinverdire una tradizione di cui essere orgogliosi, perché ci si sente più tutelati con la continuazione dell'impianto scolastico solo statale, per quali motivi si è votato, nel 2001, il nuovo Titolo V della Costituzione? Almeno le forze, soprattutto politiche e istituzionali, che nel 2001 avevano salutato con entusiasmo il nuovo testo costituzionale e che avevano anche contribuito a farlo confermare nel referendum del 7 ottobre dovrebbero sentire il bisogno di rendere pubbliche le motivazioni che le hanno eventualmente persuase a cambiare idea.

4.1.3. *Classismo futuro o presente?*

Nel citato comunicato stampa del segretario generale della Federazione Lavoratori della conoscenza CGIL emesso il 27 maggio, si trovano anche le seguenti valutazioni del dlgs. sul secondo ciclo: "siamo di fronte ad un provvedimento che aumenterà le disuguaglianze fra i giovani e che relegherà la scuola secondaria nel ruolo di chi sanziona, anche culturalmente, le differenze anziché contribuire a superarle com'è stato fino ad ora, pur in mezzo a difficoltà e ritardi, nella migliore tradizione laica e cattolica della nostra scuola". Sulla stessa lunghezza d'onda una miriade di interventi che appaiono su siti informatici, riviste, quotidiani, bollettini, ecc.

L'assessore all'istruzione della Regione Toscana, ad esempio, annunciando ricorso alla Corte costituzionale contro il dlgs., ha dichiarato: "si torna indietro di 40 anni, si torna ad una visione classista della scuola e della società dove i ragazzi di famiglia abbiente hanno più possibilità di proseguire gli studi, mentre per gli altri diminuiscono le opportunità formative. Con i figli dei ricchi seduti sui banchi di qualche liceo illustre, magari seguendo le orme del nonno. E poi ci sono gli altri, i figli degli operai, o forse è meglio dire dei precari... Contro una scuola classista che promuove i ricchi e boccia i poveri"¹⁵.

¹⁴ BERTAGNA G., *Gli indirizzi del Liceo, le abitudini del passato e le possibili novità della Riforma Moratti*, "Nuova Secondaria", 10 (15 giugno 2003), 22-32.

¹⁵ RONZINI S., *Scuola, la rivolta parte dalla Toscana. Ci rivolgeremo alla Consulta*, "L'Unità", 29 maggio 2005, 10.

Bisogna riconoscere che anche queste valutazioni sono quasi diventate senso comune. In fondo, anche perché esprimono un senso di giustizia che nessuna persona onesta non può non condividere.

Esse, tuttavia, sembrano dimenticare che il classismo denunciato non è, purtroppo, tanto futuribile, quanto già un pesante dato di fatto che può essere comodo rimuovere con l'appello a buone intenzioni ideologiche, ma che non per questo scompare. Come a dire, perlomeno, che gerarchica e classista non sarà soltanto, eventualmente, la condizione che sarà creata dal sistema educativo disegnato dalla Legge n. 53/03 e dal dlgs. sul secondo ciclo, ma gerarchica e classista è, purtroppo, nonostante la politica scolastica degli ultimi decenni, l'attuale struttura ed organizzazione della scuola e del suo ruolo nella società, che proprio per questo andrebbe cambiata. L'insistenza sui rischi futuri, in questo senso, individua più un capro espiatorio su cui spostare il problema che contribuire a riconoscerlo nei suoi connotati, in fondo già un modo per iniziare a risolverlo.

Non è un caso, infatti, se, nella percezione sociale comune, ma anche in quella che si ricava dai consigli di orientamento assegnati dai docenti ai ragazzi che concludono la scuola secondaria di I grado, si sia stratificata nel tempo una precisa e quasi ostentata graduatoria di prestigio culturale e sociale tra i licei (e dentro i licei, con al primo posto il liceo classico, seguito a debita distanza dal più comune liceo scientifico), gli istituti tecnici, gli istituti professionali, la formazione professionale regionale e, infine, nel caso di chi conclude la scuola secondaria di I grado a 15 anni, l'apprendistato.

Di conseguenza, non è affatto un caso che i "sufficienti", alla fine della scuola secondaria di I grado, si distribuiscano al 28,61% negli istituti professionali, al 49,66% negli istituti tecnici, all'8,40% nei licei pedagogici e delle scienze umane, all'8,01 nei licei classici e scientifici e al 5,32 negli istituti d'arte, mentre gli "ottimi" si iscrivano all'1,47% nei professionali, al 26,38% nei tecnici, al 5,10% nei licei pedagogici e delle scienze umane, ben al 65,89% nei licei.

Come non è casuale che, grazie anche a questa distribuzione molto chiasmatica tra i vari percorsi formativi, se il 34,95% dei ragazzi che comincia la prima superiore si perde prima di diplomarsi¹⁶, è anche vero che, nel quinquennio, solo 7 studenti su 100 si perdono nei classici, 17 negli scientifici, mentre si raggiunge la ragguardevole cifra di 50 negli istituti tecnici e addirittura di 70 negli istituti professionali (anche se qui va considerato il ruolo svolto dal traguardo intermedio della qualifica triennale). E inoltre che il 91,35% di chi finisce un liceo si iscriva all'università, mentre la percentuale scenda al 17,6% per chi conclude gli istituti professionali.

Inutile negare che le differenze appena segnalate siano anche, nella loro media statistica, differenze di classe. Nella sua brutalità, quindi, continua ad

¹⁶ Da 584.208 scendono a 380.500 nel quinquennio 1997/98-2001/02; si registra solo un lievissimo miglioramento nel quinquennio 1999/00-2003/04, dopo l'entrata in vigore della Legge n. 9/99 sul prolungamento a nove anni dell'obbligo scolastico e dell'art. 68 della Legge 144/99 sull'obbligo formativo.

essere esplicativa della realtà anche attuale del nostro sistema formativo, pur interessato da riforme che sarebbero state meno negative di quella ora in discussione, la classica diagnosi di Millot, secondo il quale, sotto la pressione dei gruppi pretendenti, i ceti dirigenti, da una parte, offrono, sì, la democratizzazione dell'insegnamento come opportunità di ascesa sociale, ma, nel frattempo, procurano l'inflazione della medesima offerta, rendendola obbligatoria e segnalando la distinzione che loro compete fratturando il sistema (scuole generali vs. tecniche e professionali, scuola statale vs. non statale, ecc.) e prolungando gli studi. Come nelle scale mobili: tutti si muovono ma le distanze restano, alla fine, sostanzialmente invariate¹⁷.

Leggiamo altre analisi per identificare meglio la questione.

Analizzando le biografie degli italiani e delle italiane nati in questo secolo non siamo riusciti a scorgere alcun segno di avvio di quei processi di individualizzazione delle disparità sociali che, invece, dovrebbero caratterizzare le società contemporanee (...). Le classi di origine o di appartenenza, paiono esercitare le influenze, dirette o indirette, più cospicue sulle condizioni e sui corsi di vita degli individui. (...) Le influenze sono rimaste sostanzialmente stabili nel corso del secolo appena concluso. (...) Le generazioni dagli anni sessanta (...) nel confronto con le coorti nate tra la seconda metà degli anni trenta e la fine degli anni cinquanta (...) costituiscono le prime due generazioni le quali non sono riuscite a migliorare le proprie condizioni complessive di vita nei confronti di quelle esperite, a pari età, dalle generazioni che le hanno immediatamente precedute.

Addirittura, a partire dagli anni novanta, le disparità tra generazioni si sono acuite per effetto della maggiore capacità degli adulti maturi di rappresentare i propri interessi e farli valere in nome di un principio di equità che, di fatto, viene utilizzato più contro le nuove generazioni e, in subordine, contro le donne e assai meno contro i datori di lavoro¹⁸.

Nel nostro paese il peso delle origini sociali sulle opportunità formative dopo la scuola dell'obbligo è più forte di quello registrato negli Usa, in Giappone e in gran parte dell'Europa. Inoltre, mentre in alcuni paesi (Svezia, Danimarca, Olanda, e Francia) i condizionamenti esercitati dalle origini sociali sulle opportunità di raggiungere diplomi e lauree tendono a diminuire nel tempo, da noi sono rimasti sostanzialmente immutati dall'inizio del 900 ad oggi. Di conseguenza, l'espansione della domanda collettiva di scolarità superiore ha, paradossalmente, fatto crescere anziché ridurre, il divario educativo tra i figli delle classi superiori e medie, da un lato, e quelli delle classi inferiori, dall'altro. (...) Il tasso di mobilità intergenerazionale, ossia la quota di individui che raggiungono una posizione occupazionale diversa da quella dei loro padri e madri, è in Italia (72,1%) simile a quello registrato nella generalità dei paesi Ue. Con una differenza però fondamentale: da noi questo stato di cose dipende principalmente dal fatto che, tra la generazione dei genitori e quella dei figli, si modificano le dimensioni delle varie categorie occupazionali, ossia cambia la struttura economico-produttiva. E non dall'indipendenza dei destini lavorativi dei singoli rispetto alla collocazione sociale della loro famiglia.

¹⁷ MILLOT B., *Il potlach scolastico*, "Il Mulino", 5 (1980), 685-705.

¹⁸ SCHIZZEROTTO A. (a cura di.), *Vite ineguali. Disuguaglianze e corsi di vita nell'Italia contemporanea*, Il Mulino, Bologna 2002, 18; 367-368.

Il nostro grado di "fluidità sociale" appare inferiore a Usa, Gran Bretagna, Irlanda, Svezia, Olanda, Francia e Germania. In Italia, le chance degli eredi (imprenditori, liberi professionisti, dirigenti o impiegati di concetto) di permanere nelle stesse posizioni dei loro padri sono, in media, dieci volte superiori a quelle che i figli dei lavoratori manuali hanno di arrivare ad esse. All'opposto, le probabilità che quanti discendono da famiglie operaie non abbandonino la loro classe di origine sono sei volte più alte rispetto al rischio di finire nelle file dei lavoratori manuali per i figli delle classi superiori (...). Sfortunatamente, in Italia le provenienze sociali non si limitano a condizionare le riuscite scolastiche e professionali delle persone. Fanno addirittura variare i rendimenti dei titoli di studio. Così per un laureato proveniente dalle classi superiori e medie le probabilità di ritrovarsi in queste stesse classi sono 1,5 volte superiori rispetto a quelle di un laureato proveniente da lavoratori manuali. Analogamente, un erede delle classi superiori e medie in possesso della sola scolarità dell'obbligo rischia di finire tra gli operai con un livello di probabilità 11 volte inferiore a un figlio di lavoratori manuali con lo stesso grado di scolarità. Insomma, sono molto numerosi (proporzionalmente) i figli poco scolarizzati delle classi superiori e medie che riescono a rimanere nelle stesse posizioni dei loro genitori, mentre pochi (sempre proporzionalmente) risultano i figli altamente istruiti delle classi inferiori che arrivano ad affacciarsi a ranghi sociali superiori. La realtà appare ancora più sconsolante quando si guarda alle carriere lavorative. Se, infatti, è vero che nessun fattorino è mai riuscito a diventare presidente americano, è ancora più vero che l'Italia è uno dei paesi europei a quota più bassa di individui che riescono a migliorare la posizione dalla quale hanno fatto ingresso nel mondo del lavoro. Nel Regno Unito, Svezia, Germania o negli Stati Uniti non sono infrequenti i casi di soggetti in possesso di titoli di studio superiori che iniziano la loro vita lavorativa da posizioni meramente esecutive, anche di carattere manuale. E in tempi relativamente brevi arrivano a ricoprire ruoli direttivi. Da noi, invece, le poche possibilità di carriera sono costituite principalmente da lenti e burocratici avanzamenti legati all'anzianità di servizio"¹⁹.

Se, allora, le differenze di classe, nonostante, per usare le parole del comunicato CGIL, ci si sia, fino ad ora, molto impegnati "a superarle, pur in mezzo a difficoltà e ritardi", secondo "la migliore tradizione laica e cattolica della nostra scuola", sono rimaste tutto sommato inalterate anche negli ultimi trent'anni, perché non far almeno tesoro dell'ammonimento di Einstein, quando avvertiva che nessuno può risolvere i problemi che ha, e quelli segnalati per la nostra scuola sono davvero grandi problemi, continuando ad adoperare le stesse soluzioni che, in fondo, li hanno creati? Sarebbe come pretendere di voler far scendere la febbre conseguenza di una polmonite, semplicemente aumentando la dose di un antibiotico che si è già rivelato incapace di abbassarla.

Non è, quindi, solo o soprattutto ideologico attribuire alla Legge n. 53/03 e al dlgs. sul secondo ciclo il proposito di costruire una scuola di classe, per i ricchi l'un "canale" e per i poveri l'altro, quando è proprio di classe e ad esclu-

¹⁹ SCHIZZEROTTO A., *Il paese delle rendite. Più del merito conta l'eredità*, "Il Sole 24 Ore", 7 aprile 2005, 1.

sione progressiva dei più deboli la scuola che esiste? Semmai, si confermerebbe questo risultato, proprio volendola mantenere più o meno come è, e offrendo l'impressione che non abbia bisogno di interventi riformatori di segno diverso da quelli finora adottati.

Che cosa cambierebbe, infatti, se al posto di avere i temuti (peraltro anche da chi scrive) "due canali", uno statale e l'altro regionale, ce ne fosse uno soltanto, statale o regionale fa poca differenza, nel quale, però, continuasse a sussistere la graduatoria qualitativa dei percorsi formativi oggi distribuita su quattro filiere (licei, istituti tecnici, istituti professionali e formazione professionale regionale), sebbene con nomi diversi (licei senza indirizzi, licei con indirizzi in sostituzione degli istituti tecnici, istruzione e formazione professionale tri-quadriennale e apprendistato)?

Perché, invece, non accettare la sfida di costruire un unico sistema educativo del secondo ciclo, internamente articolato in (sotto)sistema dei licei e in (sotto)sistema dell'istruzione e formazione professionale dai 14 ai 23 anni, ambedue di pari dignità qualitativa e critica, interconnessi e complementari, sebbene con metodi didattici, esperienze di apprendimento e formule organizzative differenti per corrispondere ai diversi stili cognitivi di ciascuno?

"Quello che certamente va evitato, anche attraverso opportuni interventi di qualificazione del personale docente, è un ulteriore rilassamento dei contenuti trasmessi e dei criteri di selezione adottati perché esso maschera, sotto le apparenze dell'uguaglianza degli esiti, una riduzione dei livelli di competenza acquisiti dagli studenti"²⁰. Non si può non essere d'accordo.

Ma non è certo la differenziazione dei percorsi per raggiungere risultati educativi e culturali qualitativamente equivalenti, lo spauracchio della personalizzazione, a determinare ulteriore rilassamento dei contenuti trasmessi. Semmai è proprio la pretesa di un'uniformità dell'offerta formativa (tutti ai licei statali o tutti al biennio unico o, comunque ad una scuola unica) a provocare questi effetti.

4.1.4. *Troppo Gentile e Gramsci, poco Cattaneo e Sturzo*

Per comprendere l'intitolazione del paragrafo, partiamo da due circostanze. La prima. Nel dlgs. sul secondo ciclo del sistema di istruzione e di formazione, An ha chiesto e ottenuto, lo si ricordava prima, di scrivere solo per il liceo classico che esso "offre gli strumenti necessari per l'accesso qualificato ad ogni facoltà universitaria". Non si dice da nessun'altra parte del dlgs. che gli altri licei non aprano a tutte le facoltà universitarie. Sarebbe stato, del resto, contro il testo della Legge delega n. 53/03. Ma è fin troppo evidente come la frase sia segno di un consolidato e diffuso pregiudizio che si può riassumere così: si può scrivere, nelle Leggi, ciò che si vuole, ma, nel costume, il liceo classico resta il liceo classico, ovvero il liceo formativo per eccellenza. Una mentalità esplicitamente gerarchica ed elitaria, molto lontana dal principio, pur più volte riaffermato dal dlgs. sul secondo ciclo, in questo calco preciso della Legge n. 53/03, della pari

²⁰ SCHIZZEROTTO A. (a cura di), *Vite ineguali. Disuguaglianze e corsi di vita nell'Italia contemporanea*, Il Mulino, Bologna 2002, 372.

dignità educativa e culturale non solo tra tutti i licei, ma tra essi ed i percorsi dell'istruzione e formazione professionale che, con l'anno integrativo, consentono anch'essi l'accesso a tutte le facoltà universitarie. Debito scontato, quindi, verso un umanesimo letterario aristocratico, alessandrino e retoricheggiante, che aborre come contaminazione plebea e anticulturale ogni incontro con la scienza e la tecnica e, a maggior ragione, con l'operatività, il lavoro, la professionalità, tanto più se manuale. Solo il non utile, per questa ideologia, può essere gratuito e disinteressato, quindi formativo; non sarebbe possibile, secondo questa lettura, invece, che anche l'utile possa diventare un oggetto di analisi altrettanto gratuito e disinteressato, quindi anch'esso formativo.

Seconda circostanza. In un editoriale di "Liberazione", Rita Gagliardi, vice direttore del giornale del partito della Rifondazione comunista, scrive che: "la scuola del futuro dovrà essere il più possibile sganciata dalle esigenze del 'mercato del lavoro' e dalle voraci esigenze dell'industria", perché, in un'epoca come la nostra di "straordinaria e continua evoluzione proprio dal punto di vista tecnologico, la virtù centrale non può che essere quell'attitudine critica, ovvero quella capacità di cambiare, aggiornarsi, reimparare in tempi rapidi, che *nessuna scuola tecnica o specializzata può dare, nemmeno una laurea in ingegneria* che rischia di diventare obsoleta nel giro di pochi anni". Insomma, per l'autrice, cultura, atteggiamento critico, disponibilità al cambiamento, desiderio di aggiornamento e di re-apprendimento rapido per l'intero arco della vita sono, visto quanto scrive, qualità esclusive della cultura generale disinteressata, probabilmente soprattutto di quella liceale classica, e di lauree tutto sommato in lettere e filosofia, scienze della comunicazione, scienze politiche e simili, o al massimo di matematica e scienze, ma non certo né dei percorsi di istruzione e formazione professionale secondaria e superiore, né, perfino, delle lauree tecnologiche. I licei e le lauree "critiche", quelle da *otium*, sganciate dal mercato del lavoro e dalla manualità, quindi, di serie A, destinate, come ella scrive, ai futuri "professionisti", mentre gli istituti tecnici e professionali anche quelli superiori, fino ai 23 anni, sarebbero di serie B, destinati "alla forza lavoro precaria e a basso costo" o comunque a chi dovrà lavorare in forma subordinata, proprio perché avariate dal "negozio" (*nec-otium*), dal mercato e dalle mani sporche. Per questo, secondo l'autrice, la formazione professionale non potrà mai essere altro che "un ghetto", e per questo, se si vuole una società davvero democratica ed equa, è necessaria "a tutti i livelli una scuola qualificata e di massa, piuttosto che una moltiplicazione di 'diplomifici' e qualifiche specifiche" qual è, appunto, il sistema dell'istruzione e formazione professionale dai 14 ai 23 anni con i suoi livelli della qualifica professionale, del diploma professionale secondario, del diploma professionale superiore e del diploma professionale di alta formazione, prefigurato dalla Legge n. 53/03. Scuola unica e general-liceale, insomma, dall'infanzia ai dottorati postuniversitari. Rispetto della persona, crescita educativa e giustizia sociale significherebbe, quindi, differire il più avanti possibile tutto ciò che è professionale, vista l'uguaglianza presupposta tra lavoro e mercato, da un lato, e sfruttamento, alienazione, estraniamento, dall'altro lato.

A parti rovesciate, nel senso che An considera valore da confermare solo per qualcuno quanto Rifondazione comunista reputa disvalore se non è dato

a tutti, ambedue i ragionamenti sono, tuttavia, esempi paradigmatici di gentilianesimo culturale. Una tradizione molto radicata nel nostro Paese. Gentile, infatti, come è noto, è stato il maestro riconosciuto della stagione culturale fascista, ma anche il maestro tacito, ancorché molto influente, di Gramsci. Gramsci, per converso, è stato l'ispiratore di tutti gli intellettuali della sinistra comunista e socialista che, nel dopoguerra, non erano già stati, per conto loro, o fascisti e gentiliani, o leninisti e stalinisti.

Per la proprietà transitiva, in ogni caso, in positivo o in negativo, nessuno può negare il carattere comune ed inaugurante degli schemi concettuali per la comprensione del mondo e il cambiamento dello Stato e della società, elaborati da Giovanni Gentile. La cultura del Paese, quindi, è trasversalmente impregnata, a destra come a sinistra, di queste profonde radici teoriche. L'attuale classe dirigente, le élite intellettuali, sindacali, manageriali e ministeriali, i docenti che insegnano nelle università e nella scuola, infatti, sono più figli delle idee prodotte dalla coppia Gentile Gramsci che, per esempio, di quelle difese da Carlo Cattaneo e dalla corrente dell'illuminismo tecnologico a cui apparteneva, oppure di quelle maturate nelle straordinarie esperienze di industriosità solidale, cooperativa ed autoorganizzata promosse dal populismo cattolico, da Murri a Sturzo a De Gasperi, sia tra i contadini sia tra gli operai.

C'è da chiedersi, tuttavia, se sarà mai possibile procedere ad una riforma del sistema di istruzione e di formazione come quella disegnata dalla Legge n. 53/03 senza procedere ad una contemporanea riforma della cultura dominante a livello nazionale, tale che possa finalmente accogliere nel suo *pantheon*, e da protagonisti, non da minori, anche Cattaneo e Sturzo, oltre che Gentile e Gramsci.

Questo particolare *imprinting* culturale della *paideia* promossa negli ultimi 80 anni, infatti, rende più comprensibili anche due cose.

- 1) Come peraltro documentano una serie implacabile di dati²¹, "se si guarda all'economia italiana in campo lungo, appare chiaro che l'Italia ha perduto la vocazione produttiva che si era data nel dopoguerra, è uscita da molti settori chiave e si è indebolita in tutti"²². Quasi esista una specie di relazione tra questo tipo di *paideia* e quel declino economico e industriale dell'Italia così tabuizzato dai nostri massimi responsabili delle istituzioni nazionali.
- 2) Perché il vero dibattito cruciale per lo sviluppo del Paese, ovvero quello sulla qualità educativa e culturale del sistema dell'istruzione e formazione professionale dai 14 ai 23 anni previsto dalla Legge 53/03 sia ormai confinato in cenacoli di scarso peso culturale, politico, sindacale e burocratico, e non raccolga nemmeno l'attenzione delle Regioni che avrebbero, invece, tutto l'interesse a farlo, se non altro per qualificare una competenza ordinamentale loro affidata dalla Costituzione.

²¹ Chi è interessato, li può trovare censiti nella prima parte di BERTAGNA G., *Quale cultura educativa per lo sviluppo? Centralità della formazione e significato del campus nella riforma del secondo ciclo di istruzione e formazione*, "Orientamenti pedagogici" 2, 2005, 277-285.

²² DEAGLIO M., *Il coraggio di guardare alla realtà*, "La Stampa", 13 maggio 2005.

Secondo l'attuale vice presidente di Confindustria, tuttavia, "il futuro del nostro paese è nell'industria. L'Italia, con i suoi 60 milioni di abitanti, deve continuare ad essere un grande paese manifatturiero. Chi pensa di trasformarlo in un mega parco giochi, fatto di turismo, cibo e moda, lavora troppo di fantasia. Il segno delle nostre difficoltà sta soprattutto in un numero. Questo: le esportazioni di prodotti ad alto contenuto tecnologico rappresentano, da noi, il 12% del totale dell'export, contro una media europea che raggiunge il 23%. Ma con l'Irlanda che tocca il 58%, la Gran Bretagna il 38%, la Finlandia e la Francia con più del 24%"²³.

Ben detto. Ma si pensa davvero di recuperare questi gap potenziando il liceo classico o riducendo l'istruzione tecnica a indirizzi dei licei tecnologici ed economici perché convinti che padroneggiare l'aoristo o leggere un libro di fisica sia più formativo che maneggiare con intelligenza critica, cultura tecnico-scientifica e consapevolezza sociale un motore intercooler?

Tutti sappiamo che un giovane che entri oggi nel mondo del lavoro può aspettarsi mediamente di cambiare sei volte tipo di occupazione. "Quindi quanto di più prezioso si possa imparare è l'agilità mentale, la capacità di adattarsi facilmente a esigenze e ambienti diversi. È una capacità questa, che viene trasmessa soprattutto dalle discipline umanistiche, o anche dalla scienza insegnata senza chiusure immediatamente strumentali e tecnologiche, insegnata cioè nel rispetto della nostra tradizione. È la capacità di tracciare connessioni, di cogliere assonanze, di strutturare periodi complessi, architettonicamente elaborati, e per loro tramite orientarsi in un mondo comunque caotico e frattale. Muovendosi sempre con pazienza, con attenzione: prendendo tutto il tempo che ci vuole"²⁴. Ma siamo sicuri che la strada migliore per promuovere questo risultato formativo sia convincersi che la scienza e la tecnica non pensano, che pensano ancora meno le mani, e che per pensare occorra per forza licealizzare l'istruzione tecnica e professionale, fino a dare il messaggio che almeno l'80% di una generazione debba iscriversi ai licei e che solo chi proprio non riesce nei licei, perché ritenuto inadatto, per tante ragioni, al "pensiero", debba "rassegnarsi" ai percorsi pragmatici ed esecutivi dell'istruzione e formazione professionale?

Che cosa significa, poi, "pensare" per chi reputa che scienza, tecnica e mani, meglio: chi esercita scienza e tecnica con le mani, non "pensino", o non siano in grado di "pensare"? Forse leggere manuali e impadronirsi del sapere che si è sedimentato nei curricoli scolastici, seguendo magari l'organizzazione fordista del sapere (il disciplinarismo) che conosciamo? Forse, scambiare la cultura generale per storia della letteratura desanctisiana e storia della filosofia più che gentiliana (almeno era condotta sulla lettura di testi d'autore!) devechchisiana, quella, cinematografica, che ancora si pratica nei nostri licei?

Guardando all'Europa e guardando all'OCSE, per la verità, noi abbiamo già adesso un problema rilevante: troppi ragazzi fanno soltanto licei generalisti

²³ PISTORIO P., *Siamo un paese malato e il governo ha sbagliato la cura*, intervista al vice presidente di Confindustria di R. Mania, "La Repubblica", 13 maggio 2005, 2.

²⁴ BENCIVENGA E., *Se l'università scopre l'America*, "La Stampa", 21 marzo 2005, 30.

(38%) (nell'OCSE sono il 19%); c'è una buona percentuale che fa i percorsi tecnologici, la nostra attuale istruzione tecnica (38% in Italia contro il 35% di media nei paesi dell'OCSE); ma pochissimi giovani sono stimolati dall'istruzione e formazione professionale: 21 contro una media europea del 43 e OCSE del 49.

Pretendere ora di licealizzare ulteriormente l'istruzione tecnica e professionale, come vuole la *communis opinio* transideologica più volte ricordata, non porta al duplice risultato di svilire in maniera irreparabile l'*appeal* educativo, culturale e professionale dell'istruzione e formazione professionale secondaria e di depotenziare, allo stesso tempo, anche quello dei percorsi dell'istruzione liceale? Soprattutto, non porta a perdere prima ancora di formularla la scommessa per una concezione della cultura che superi la tradizionale separazione tra teoria e pratica, tra mente e mani, tra riflessione e azione, ma che, a qualsiasi oggetto si applichi, sia esso la traduzione di un testo antico o la costruzione di un impianto elettrico, gli enti matematici o il lavoro ad un tornio, recuperi la circolarità tra questi momenti senza per questo confonderli?

Inoltre, che senso può avere aumentare il numero di chi, alla fine del liceo, si troverebbe a scegliere (dati 2004) tra ben 3.029 corsi di laurea, ricchi di un elenco statuario di ben 104.000 discipline, con 107 corsi, però, che non hanno raccolto neppure un iscritto, 40 solo con meno di 5 studenti e 158 con meno di 10, mentre resterebbe sempre boccheggiante e svalutato il segmento formativo dell'istruzione e formazione professionale superiore dai 18 ai 23 anni, che è, invece, la vera carenza del sistema educativo di istruzione e di formazione del nostro Paese, e che forma le uniche professionalità davvero ricercate dalle purtroppo sempre meno numerose imprese che ancora fanno innovazione e prodotti, non applicazione di brevetti altrui e rendita?

Qual è, in fondo, un motivo ragionevole di avere (2003) 357.000 matricole universitarie contro poco meno di 8.000 iscritti ai corsi di istruzione e formazione tecnica superiore? Oppure di non trovare tecnici della gestione dei progetti, tecnologi di processo, tecnici di logistica e programmazione della produzione, tecnici di produzione, tecnici commerciali e di marketing, tecnici di comunicazione del prodotto, progettisti software, tecnici di programmazione e gestione della manutenzione (tutte figure tipiche dei corsi dell'istruzione e formazione professionale superiore, che l'università non è in grado di formare²⁵) e di avere più richieste di lavoro per ogni giovane che si laurei in ingegneria elettrotecnica, ambientale o aeronautica, economia marittima e dei trasporti, statistica, scienze economiche e bancarie e marketing, ma di poter, in compenso, vantare la disponibilità di un posto di lavoro per ogni 359 laureati in storia, 345 in medicina veterinaria, 251 in scienze della produzione animale, 229 in scienze internazionali e diplomatiche, 61 in giurisprudenza, 54 in lettere, 42 in filosofia?²⁶

²⁵ CONFINDUSTRIA, *Progetto Minerva&Vulcano*, Roma 2003.

²⁶ Dato Unioncamere MIUR 2004.



Oppure ancora, pur mettendo nel conto, visto il territorio, un'intensa attività giudiziaria, come si spiega che nel solo distretto giudiziario di Napoli si contano più avvocati di quanti ne esistano in tutta la Francia?

Tutti risultati dell'antico disprezzo "filosofico", "sociale" e "culturale" che ancora circonda qualsiasi "produzione", qualsiasi compromissione con la complessità di azioni concrete e con la fallacia dell'esperienza a vantaggio ovviamente del prestigio della parola, magari contratta degli SMS, della lezione declamatoria che pare più una propensione alla rimasticatura che alla ricerca, oppure, si può anche concedere per i casi migliori, della purezza ordinata e seduttiva dell'astrazione? Non siamo lontani dal vero, ad avanzare questa ipotesi.

Ha scritto un docente: "visitare la Grecia è un'esperienza indimenticabile: ma che senso ha portarci ragazzi che non siamo stati capaci di istruire sull'architettura di un tempio? Assistere agli spettacoli classici di Siracusa lascia un'impronta indelebile: ma non prima di aver saputo insegnare loro a comprendere una tragedia. Osservare un'industria petrolchimica è istruttivo ma inutile se la scuola non ha dato gli elementi di chimica e di fisica per seguire le spiegazioni degli ingegneri sulla raffinazione del petrolio"²⁷. Ma davvero a questo insegnante non viene il sospetto che il problema sta proprio nella sua teoria implicita dell'apprendimento, fondata sui due tempi, prima la teoria e poi, dopo, anche molto molto dopo, l'applicazione; prima il pensare e lo studiare poi il fare e l'agire? E che è solo l'organizzazione della scuola attuale, quella degli orari e delle discipline separate, ripetute ossessivamente uguali per 33 settimane, che egli, probabilmente, considera insuperabile, che gli impedisce di praticare un'effettiva, non velleitaria, turistica e cognitivamente povera alternanza scuola lavoro, uno scambio sistematico e intenzionale tra azione riflessione, esperienza teoria, pensare-fare-agire?

Perfino pedagogisti di prestigio dichiarano che "un'esperienza in azienda di per sé non ha un valore cognitivo, ma soprattutto affettivo. Ci può essere un interesse, una motivazione che si manifesta, una curiosità da parte dei ragazzi. Però nella prima parte della vita ciò che conta è quanto si accumula in termini di conoscenza. Trovarsi di fronte a processi che non si conoscono e non si comprendono e dei quali gli stessi addetti in linea di massima non capiscono la logica non vedo quale ricaduta positiva possa avere"²⁸. Anche qui, la naturalizzazione della teoria dei due tempi: prima si studia, poi, il più avanti possibile, si lavora; prima si spiega poi si va a vedere la realtà che sarebbe stata spiegata; prima ci si deve impadronire della teoria poi, se capita, ci si può anche sporcare le mani con l'esperienza. Ovvio che qualcuno, in questo quadro epistemologico, ritenga che l'alternanza scuola lavoro "si configuri come un lavoro minorile autorizzato, legale, non retribuito e senza diritti per gli studenti" e che "non si può credere che assolvere all'obbligo scolastico andando a scuola sia uguale ad assolverlo frequentando per esempio un corso

²⁷ CAVADI A., *Viaggi, stage e banchi rotti diario di un anno di scuola*, "La Repubblica", ed. di Palermo, 29 maggio 2005, 1; 3.

²⁸ VERTECCHI B., *Periodi di prova in azienda? Solo un valore affettivo*, "Il Corriere della Sera" 25 marzo 2005, 11.



da apprendisti parrucchieri, oppure lavorando in fabbrica”²⁹. E, per finire, che tutto ciò che evoca scienza, tecnica, manualità significhi ancora, per troppe persone, assenza o carenza di pensiero e di cultura. Sempre: dall’infanzia all’università alla stessa vita economica e sociale, dove chi suda deve stare da una parte e chi fa sudare, magari esprimendosi in lingua straniera, dall’altra: per cui tutti, se questo è ritenuto vero, tentano, appunto, di “stare dall’altra”. Ma può un Paese con questa “cultura” crescere e svilupparsi come potenza industriale e sociale?

4.2. I problemi della reticente distinzione tra ordinamento e organizzazione-gestione

Se la deficienza di mentalità che si è tratteggiata ai punti precedenti è prodotta dal contesto, quella a cui ci riferiamo adesso proviene proprio dal testo del dlgs.

Riguarda la distinzione tra aspetti ordinamentali (natura ed architettura del sistema educativo di istruzione e di formazione, dei due sottosistemi che lo compongono e dei percorsi formativi che ciascuno di essi contiene: i percorsi liceali e di istruzione e formazione professionale) e aspetti gestionali-organizzativi (come e dove si organizzano, sul territorio, il sistema educativo, i suoi due sottosistemi e i percorsi ordinamentali che contengono? Chi decide il come e il dove? Quando? Perché? Con quali risorse, ecc.?).

In termini giuridici, dopo il Titolo V, potremmo anche dire la distinzione tra le competenze dello Stato, da una parte (le norme generali), e quelle delle istituzioni scolastiche e della Regione, dall’altra (autonomia e legislazione concorrente).

Non si tratta di due piani separati. Si imbricano a vicenda. Una certa scelta ordinamentale, infatti, ha immediate ricadute organizzative e gestionali, e viceversa. Pena il reciproco snaturamento. Bisogna, quindi, trovare un equilibrio armonico tra le due dimensioni perché, in caso contrario, si danneggiano a vicenda.

Per rendere più perspicuo l’argomento, vale, dunque, la pena di richiamare le, per ora, quattro fasi evolutive che esso ha attraversato nel testo del dlgs. a partire dal 25 gennaio per arrivare al 27 maggio, quando il testo del dlgs. è stato approvato in Consiglio dei Ministri.

4.2.1. La confusione tra i piani

La prima fase è stata quella raggiunta dalle forze di governo a gennaio, con il primo testo messo in discussione nella scuola e nel Paese. A quell’epoca, il dlgs. era caratterizzato da una contraddizione. Nella prima parte, infatti, riconfermava, a livello di principio, una acquisizione della Legge n. 53/03, esplorata nelle sue conseguenze dalla commissione per la riforma nominata alla fine del 2002 dal Ministro Moratti: l’esistenza, per il secondo ciclo, di un unico sistema educativo internamente articolato in (sotto)sistema dei licei dai

²⁹ MONTEFORTE R., *Obbligo scolastico: l’ultimo bluff Moratti*, “L’Unità”, 25 marzo 2005, 9.

14 ai 19 anni e in (sotto)sistema dell'istruzione e formazione professionale dai 14 ai 23 anni, tra loro interconnessi dai LARSA (laboratori per l'approfondimento, il recupero e lo sviluppo degli apprendimenti). Ciò significava, come aveva peraltro chiesto la commissione Moratti, affermazione della pari dignità educativa e culturale tra i due (sotto)sistemi; superamento della tradizionale dicotomia e gerarchizzazione tra la cultura liceale e quella tecnico-professionale; riconoscimento della circolarità tra pensare, fare e agire, tra studio, produzione e comportamento, tra razionalità teoretica, tecnica e pratica, tra mente, mani e azione personale e sociale. A queste importanti affermazioni di principio, tuttavia, seguiva, nella seconda parte del dlgs., una specie di loro disconferma operativa. Confondendo i piani dell'ordinamento e quelli della gestione e dell'organizzazione dei percorsi previsti ad ordinamento, si disponeva, infatti, che i licei fossero "cosa" dello Stato, mentre gli istituti dell'istruzione e formazione professionale fossero "cosa" delle Regioni, quasi fossero due proprietà diverse e separate, con tanto di confini e di sostanzializzazione topologica e organizzativa della propria consistenza. A ulteriore esasperazione di questo impianto dicotomico, si disponeva che, addirittura dal 2006, gli attuali Istituti professionali di Stato sarebbero passati armi e bagagli (docenti compresi? ma non lo si precisava) alle Regioni, mentre tutto il resto (licei e istituti tecnici) sarebbe rimasto dello Stato.

4.2.2. *La distinzione tra i piani*

La seconda fase è stata segnata dal rifiuto pressoché generalizzato di questa impostazione dicotomica. Contro il rischio della costruzione di due sistemi gestionalmente e organizzativamente separati, tra loro gerarchizzati sul piano educativo e culturale, sono insorti partiti della maggioranza di governo (a partire dal maggiore, FI, e perfino dalla stessa Lega Nord), tutta l'opposizione, i sindacati, le associazioni professionali, il mondo cattolico dell'istruzione e formazione professionale. Il risultato della rivolta è stato un testo del dlgs. che separava, questa volta nettamente, non più i due (sotto)sistemi dell'unico sistema educativo, ma il piano ordinamentale di competenza dello Stato (le "norme generali" per l'istruzione liceale e i "livelli essenziali delle prestazioni" per l'istruzione e formazione professionale) da quello gestionale e organizzativo di competenza, per Costituzione, delle istituzioni scolastiche, delle Regioni e degli enti locali, e riguardante sia i percorsi liceali sia quelli dell'istruzione e formazione professionale. In questa maniera, il Ministero propose un testo del dlgs. che, mentre confermava le affermazioni di principio unitarie già inserite nella prima parte del dlgs. versione di gennaio, cambiava in profondità quelle della seconda parte, che le disconfermavano. Fu così introdotto il comma 14 dell'art. 1 che veniva a recitare che: "I percorsi del sistema dei licei e quelli del sistema di istruzione e formazione professionale possono essere realizzati in un'unica sede, anche sulla base di apposite convenzioni tra le istituzioni scolastiche e formative interessate". Era la cosiddetta proposta del campus unitario. Ogni istituzione scolastica esistente, sulla base della domanda del territorio e dell'analisi delle proprie risorse e voca-

zioni, doveva, dunque, decidere quali percorsi di istruzione e/o di formazione chiedere di attivare. Era poi compito della Regione e degli enti locali decidere, in sede di programmazione territoriale, se accedere in tutto o solo in parte alle richieste delle istituzioni di istruzione e di formazione. Non pareva in ogni caso più possibile decidere a priori, in qualunque sede lontana dalle istituzioni scolastiche, fosse essa lo stesso dlgs. o il Ministero o la Conferenza Stato-Regioni, che determinate istituzioni dovessero restare a priori statali perché sede di licei, altre dovessero diventare regionali perché sedi di percorsi che rilasciano titoli e qualifiche professionali di tre, quattro, cinque o più anni, e inoltre decidere in quali tra le prime e le seconde fosse possibile o impossibile attivare percorsi formativi liceali statali o di istruzione e formazione professionale regionali. Avendo distinto il piano ordinamentale da quello gestionale-organizzativo, il primo, semplicemente, rimaneva prerogativa dello Stato, il secondo passava, invece, per l'intero sistema di istruzione e formazione, per quanto di loro competenza, alle scuole, alle Regioni e agli enti locali. Per cui lo Stato doveva certo istituire, con apposito Decreto i percorsi liceali, ma a decidere dove attivarli, perché, con quali risorse, per quali progetti territoriali, insieme con quali altri eventuali percorsi formativi di istruzione e formazione professionale dai 14 ai 23 anni erano le istituzioni scolastiche e le Regioni.

4.2.3. Una rinvoltata sovrapposizione dei piani

La terza fase, purtroppo nel silenzio e nel disinteresse totale delle Regioni occupate in una campagna elettorale nella quale i temi e le responsabilità della politica scolastica e formativa sono stati del tutto assenti, ha visto, di fatto, insorgere contro la soluzione adottata nella seconda fase soprattutto Confindustria, un'altra volta i sindacati, due partiti di Governo e la burocrazia ministeriale. La ragione dell'insorgenza sarebbe stata il destino incerto degli istituti tecnici: dove sarebbe andato a finire il loro grande patrimonio con l'idea del *campus* prospettata nella seconda fase? E se le istituzioni scolastiche non avessero voluto aprire i licei con indirizzi che, nelle intenzioni di questi critici, dovevano sostituire gli istituti tecnici, proprio perché preferivano un percorso più da istruzione e formazione professionale da II, III e IV livello ECTS? E se le istituzioni avessero voluto aprirli, ma erano, questa volta, le Regioni a non autorizzarne l'attivazione perché esse preferivano investire sul potenziamento dei percorsi formativi del sistema dell'istruzione e formazione professionale dai 14 ai 23 anni? E se, semplicemente, le istituzioni scolastiche e le Regioni, per leggerezza o per velleitarismo, non avessero valorizzato a sufficienza i licei con indirizzi? Nessuna Regione, d'altronde, e tanto meno la Conferenza Stato-Regioni, si era premurata di dire (e di assicurare) che mai avrebbe elaborato un testo di Legge sull'istruzione e formazione professionale che gli compete per Costituzione, tale da mettere anche solo lontanamente in discussione l'attuale istruzione tecnica quinquennale; nessuna Regione, e tanto meno la Conferenza Stato-Regioni, si era, inoltre, premurata di dire che, anzi, seguendo le indicazioni

dei titoli ECTS europei³⁰, avrebbe piuttosto provveduto a potenziare l'istruzione tecnica secondaria, collegandola alla formazione tecnica superiore, così giungendo a comprendere percorsi formativi che avrebbero potuto essere anche di quattro anni dopo i cinque degli attuali istituti tecnici. La mancata chiarezza strategica sull'architettura finale dell'unico sistema educativo internamente articolato in (sotto)sistema dei licei e in (sotto)sistema dell'istruzione e formazione professionale dai 14 ai 23 anni e, soprattutto, il mancato coordinamento anche temporale tra l'iniziativa ordinamentale dello Stato, da un lato, e le intenzioni gestionali e organizzative delle Regioni, dall'altro, ha dunque fatto sì che, in questa terza fase, si finisse per riproporre sostanzialmente la situazione attuale, ma forse, a ben guardare, anche con qualche peggioramento.

Nella nona (o nella decima?) versione del dlgs. in questione, infatti, è bastato scrivere (richiesta di An) solo per il liceo classico (art. 5) che esso "offre gli strumenti necessari per l'accesso qualificato ad ogni facoltà universitaria"; inoltre, è bastato riscrivere (richiesta Udc) il comma 14 dell'art. 1 del dlgs in questo modo: "i percorsi dei licei con indirizzi" (cioè i licei artistico, economico e tecnologico) "possono raccordarsi con i percorsi di istruzione e formazione professionale costituendo insieme un centro polivalente denominato campus", per prefigurare sul piano ordinamentale non più l'unico sistema educativo internamente articolato in (sotto)sistema dei licei e in (sotto)sistema dell'istruzione e formazione professionale dai 14 ai 23 anni della fase precedente, bensì la seguente, gerarchica articolazione dei percorsi formativi del secondo ciclo di istruzione e di formazione, ciascuno già collocato, in linea di massima, sul piano gestionale e organizzativo, in una sede anche fisicamente diversa:

- a) esistenza del liceo per eccellenza: il liceo classico (con latino e greco);
- b) esistenza dei licei che svolgono di fatto la stessa funzione del liceo classico, ma con minor lignaggio e nobiltà (liceo coreutico musicale, liceo linguistico, liceo scientifico, liceo delle scienze umane, di cui 3 con un poco di latino);
- c) esistenza di licei senza latino con indirizzi che assorbono l'attuale istruzione tecnica, e che dunque non sono, in senso proprio, né licei né istituti tecnici (liceo artistico, con tre sotto indirizzi: arti figurative - architettura, design, ambiente - audiovisivo, multimedia, scenografia; liceo economico con due indirizzi: economico/aziendale e economico/istituzionale, però al proprio interno ulteriormente articolati; e liceo tecnologico con ben otto indirizzi: meccanico/meccatronica; elettrico/elettronico; informatico/comunicazione; chimico/materiali; produzioni biologiche/biotecnologie alimentari; costruzioni/ambiente/territorio; logistica/trasporti; tecnologie tessili e abbigliamento);
- d) esistenza dei percorsi dell'istruzione e formazione professionale di qualifica (triennali) e di diploma (quadriennali);

³⁰ BERTAGNA G., *La scommessa del secondo ciclo. L'idea del campus tra "norme generali", "livelli essenziali di prestazioni" (LEP) e "standard minimi formativi" (SMF)*, "Nuova Secondaria", 3 (15 novembre 2004), 109-128.

e) esistenza dei percorsi formativi dell'apprendistato a partire dai 15 anni.

Contro questa formulazione del comma 14 dell'art. 1 e contro i suoi effetti intenzionali e, soprattutto, non intenzionali, ma comunque perversi, tuttavia, si è sollevata Forza Italia e, con una dura lettera al Ministro, il governatore della Lombardia Roberto Formigoni.

4.2.4. Una rimovata, ma più attenuata, distinzione di piani

La quarta e, per ora, ultima fase è quella che si consuma prima del Consiglio dei Ministri del 27 maggio e che porta il Ministro Moratti e i partiti di maggioranza quelli dell'Udc ed An a trovare un compromesso politico accettato anche da quelli degli altri partiti della maggioranza.

Nonostante il suo anacronismo gerarchico e classista, resta l'emendamento di An importante più per ciò che tace che per quanto pleonasticamente dice sul liceo classico che "offre gli strumenti necessari per l'accesso qualificato ad ogni facoltà universitaria".

L'emendamento Udc (sostenuto anche da An e Confindustria) sul comma 14 dell'art. 1 del dlgs. subisce un'attenuazione. È riscritto così: "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". L'apparizione dell'inciso "in particolare i percorsi dei licei con indirizzi" (cioè i licei artistico, economico e tecnologico), significa che non è esclusa la possibilità che anche gli altri licei facciano lo stesso. In altri termini, si recupera, pur senza la nettezza programmatica che la caratterizzava, la soluzione della seconda fase di stesura del dlgs.

Ma si finisce per assegnare un peso ancora maggiore alla responsabilità di iniziativa delle istituzioni scolastiche, da un lato, e di programmazione e di organizzazione delle Regioni, dall'altro, nel senso che, mentre il *campus* è ordinamentalmente disposto per i licei con indirizzi, è solo presupposto come possibile per gli altri.

Il rischio, quindi, è un'attivazione dei *campus* a macchia di leopardo. In alcune sedi, ci saranno percorsi soltanto di liceo, in altre di liceo tecnologico con, insieme, percorsi triennali/quadriennali di istruzione e formazione professionale, in altre ancora solo di istruzione e formazione professionale speriamo almeno dai 14 ai 23 anni, non solo fino ai 18 anni. Se le scuole e le Regioni lo vorranno, però, ci potranno anche essere *campus* veri e propri.

Tutto questo potrà essere un handicap. Ma potrà anche essere una risorsa. Dipenderà da tanti fattori. In ogni caso, la costruzione di un unico sistema educativo internamente articolato in (sotto)sistema dei percorsi liceali e in (sotto)sistema dei percorsi di istruzione e formazione professionale non solo in astratto, ma anche nel concreto di un *campus* dipenderà sempre di più dalla volontà e dalle scelte delle istituzioni scolastiche, degli enti locali che devono predisporre le soluzioni edilizie e, soprattutto, dalle Regioni.

Anche le istituzioni di istruzione e di formazione pubbliche non statali che attualmente già praticano il *campus* possono, in compenso, tirare un

sospiro di sollievo. Se fosse rimasta la formulazione originaria chiesta dall'Udc, con l'avallo di An e Confindustria (terza fase), infatti, poiché ordinalmente il *campus* era legittimo solo nel caso dei licei con indirizzi, esse avrebbero potuto rischiare, soprattutto se, in futuro, fosse maturata una politica scolastica molto agonistica nei confronti delle scuole non statali, perfino il riconoscimento della parità, nel caso in cui avessero voluto mantenere il *campus* anche con licei senza indirizzi.

Con la mediazione raggiunta dal Ministro e da Forza Italia questo rischio è scongiurato, e le scuole non statali che già praticano almeno germi del *campus* potranno incrementare ancor di più di quanto facciano ora la strategia anche organizzativa di non ragionare più per percorsi liceali e/o di istruzione e formazione professionale disposti per classi rigide, separate e successive, bensì per teste riunite in gruppi mobili di livello, di compito ed elettivi, così da valorizzare al massimo la flessibilità e la personalizzazione degli apprendimenti e l'unità della cultura (oltre che ottimizzare le risorse in termini di numero dei docenti e di razionalizzazione nell'uso degli spazi)²¹. Paradossalmente, si può aprire una stagione promettente e molto innovativa per le scuole non statali. Mentre il *campus* vero e proprio, infatti, visto il contesto e le abitudini dei docenti, potrà essere attivato solo con molte difficoltà nelle scuole statali, esso potrà essere adottato addirittura con convenienze economiche nelle scuole non statali. Si potrà così verificare se le scuole non statali avranno la forza pedagogica, didattica e culturale di prefigurare un paradigma scolastico alternativo a quello esistente, organizzativamente postfordista, pedagogicamente rousseauiano (vs. comeniano), fondato sull'unità della cultura e sulla circolarità, come esigerebbe la Legge n. 53/03, di pensare, fare e agire.

4.3. La licealizzazione dell'istruzione tecnica e professionale

È ragionevole discutere il testo del dlgs. approvato il 27 maggio scorso per i quadri orario delle diverse tipologie liceali (ipertrofici come non era certo lecito attendersi, dopo che anche l'OCSE ci ha dimostrato che, come Paese, abbiamo il più alto numero di ore di lezione all'anno e, allo stesso tempo, siamo in fondo alle graduatorie nelle competenze di base: lingua, matematica, scienze). Discuterlo, inoltre, per la contabilità delle ore e delle discipline che guadagnano o perdono spazio (l'apprezzabile potenziamento dell'insegnamento della filosofia, il latino presente solo in 4 licei su 8, la fisica privilegiata rispetto alle altre scienze naturali, la matematica finalmente riconosciuta in un ruolo formativo centrale, la novità del CLIL ovvero dell'obbligo di svolgere una o più discipline a partire dal 4° anno in lingua inglese ecc.). Discuterlo, anche, per il modo inedito con cui sono strutturati i piani di studio (articolati in orario obbligatorio, orario opzionale obbligatorio, orario opzionale facoltativo), in

²¹ Sulle possibilità di nuova organizzazione educativa offerte dal *campus*, si veda la parte finale di BERTAGNA G., *Quale cultura educativa per lo sviluppo? Centralità della formazione e significato del campus nella riforma del secondo ciclo di istruzione e formazione*, "Orientamenti pedagogici" 2 (2005), 277-310.

nome e per conto, si dice, delle esigenze della flessibilità e della personalizzazione. Discuterlo, infine, per la qualità delle *Indicazioni nazionali* e degli obiettivi generali del processo formativo, nonché degli OSA (obiettivi specifici di apprendimento) che contengono.

Sono tutte questioni apprezzabili e importanti, il cui peso sindacale, didattico e culturale, soprattutto in una realtà conservatrice come la nostra, è evidente.

Per quanto importanti, tuttavia, sono comunque questioni in sostanza accessorie. L'autonomia e lo stesso Ministero potranno, dovranno, infatti, intervenire a correggere *in itinere* inadeguatezze che dovessero rivelarsi palesi, rendendo, finalmente, normale anche da noi la sensata pratica della "manutenzione" ordinaria dei piani di studio.

Ciò che, invece, appare una questione veramente strutturale e che, se sarà confermata anche ad ottobre con la soluzione adottata nel testo del dlgs. approvato il 27 maggio, avrà conseguenze decisive e di lungo periodo sulla qualità culturale e ordinamentale dell'intero sistema educativo di istruzione e di formazione è il problema dei licei con indirizzi e della correlata strategia di procedere alla licealizzazione dell'istruzione tecnica e della stessa istruzione professionale quinquennale.

Anche a questo riguardo, come per la questione del rapporto tra aspetti ordinamentali e gestionali-organizzativi, si può dire che si sono attraversate due fasi che è bene conoscere nel loro merito.

4.3.1. La fase della non licealizzazione dell'istruzione tecnica e professionale

Si tratta, per la verità, di una fase precedente alle scelte ministeriali. Essa si è sviluppata fino all'inizio del 2004 solo all'interno del comitato dei presidenti e dei coordinatori degli otto gruppi di lavoro della Commissione dei 260, nominata dal Ministro Moratti per elaborare ipotesi e materiali attuativi della Legge n. 53/03.

La Commissione aveva auspicato, e aveva anche provato a progettare con prime, apposite prove di *Indicazioni nazionali*, la costruzione di un unico sistema educativo di istruzione e di formazione, internamente articolato in un (sotto)sistema dei licei e in un (sotto)sistema dell'istruzione e formazione professionale di pari dignità, tra loro interconnessi e complementari.

Per sostenere questa opzione, aveva predisposto il *Profilo educativo, culturale e professionale* dello studente alla fine dei 12 anni di istruzione e formazione (con qualche adattamento è l'allegato A, uno dei 28, al dlgs. poi approvato il 27 maggio scorso). Riguardando le competenze attese sia per i ragazzi che avessero scelto i percorsi formativi del (sotto)sistema dell'istruzione e formazione professionale, sia per gli studenti che avessero deciso la frequenza dei percorsi formativi del (sotto)sistema dei licei, costituiva la garanzia della pari dignità, dell'interconnessione e della complementarità tra i due (sotto)sistemi.

La Commissione aveva, poi, proceduto all'integrazione di questo *Profilo* con le competenze attese per lo studente del (sotto)sistema liceale, che, come

è noto, prolungava di un anno il proprio percorso formativo (13 anni di studio). Questa integrazione prevedeva anche l'identificazione di competenze specifiche per le diverse tipologie liceali, anche se si insisteva nel definirle "accentuazioni" delle unitarie competenze attese in generale per tutti i giovani alla fine del liceo in quanto tale. Questo *Profilo educativo, culturale e professionale* dello studente alla fine dei licei, con qualche adattamento, costituisce ora l'allegato B del dlgs. sul secondo ciclo.

Allo scopo di garantire la costruzione di un unico sistema educativo di istruzione e di formazione, internamente articolato in un (sotto)sistema dei licei e in un (sotto)sistema dell'istruzione e formazione professionale che fossero di pari dignità, tra loro interconnessi e complementari, i gruppi di lavoro della Commissione, su proposta del comitato, erano giunti, poi, a discutere anche le seguenti proposte ordinamentali che ritenevano compatibili con la soluzione del *campus*:

- a) istituire un unico liceo (*genere prossimo*) e identificare le *differenze specifiche* da cui doveva essere caratterizzato con le otto aggettivazioni previste dalla Legge: artistico, classico, coreutico musicale, economico, linguistico, scientifico, tecnologico, delle scienze umane;
- b) qualificare il *genere prossimo* del liceo con la presenza di un nucleo di discipline obbligatorie in tutti e otto i percorsi per un massimo di 750 ore annue (religione, lingua e letteratura latina, lingua e letteratura italiana, inglese e un'altra lingua comunitaria, matematica, scienze, filosofia, storia, educazione fisica e sportiva, infine elementi di arte e musica e di educazione alla convivenza civile distribuiti tra tutti i precedenti insegnamenti);
- c) identificare le *differenze specifiche* delle diverse aggettivazioni del liceo nell'aggiunta, per ogni diverso percorso, di massimo due ulteriori discipline oppure nell'approfondimento di alcune di quelle già presenti nel nucleo obbligatorio (segmento dell'orario chiamato opzionale obbligatorio, per un minimo di 141 ore annue);
- d) introdurre, accanto all'orario obbligatorio di cui ai punti b) e c), anche un orario opzionale facoltativo (lo si proponeva, come per la scuola secondaria di I grado, di 198 ore annuali), nel quale, da un lato, i ragazzi potessero, a livello di autonomia della scuola, approfondire, recuperare o sviluppare parti del piano di studio di ciascun percorso liceale e, dall'altro lato, le Regioni potessero individuare gli spazi per la loro quota di curriculum (cfr. il punto 4.4.);
- e) arricchire per il liceo con le differenze specifiche dell'artistico, dell'economico e del tecnologico la sezione oraria opzionale obbligatoria con una ulteriore quota (da 141 ore minimo a minimo 198), a scelta della scuola e degli studenti, nella quale, a giudizio delle ipotesi elaborate nella Commissione, individuare gli indirizzi di questi licei; gli indirizzi voluti dalla Legge n. 53/03 dei percorsi liceali artistico, economico e tecnologico, quindi, non sarebbero stati predeterminati a livello centrale e normativo rigido, ma solo a livello di autonomia e delle istituzioni scolastiche e di autonomie territoriali (Regioni, enti locali, parti sociali), impiegando sia la quota oraria opzionale obbligatoria sia quella opzionale facoltativa a disposizione dello studente.

Con queste proposte, la Commissione era persuasa, da un lato, di tutelare la precipua identità dello studio liceale; dall'altro, di contribuire alla definizione di un sistema educativo dove il (sotto)sistema dei licei non avrebbe raccolto più del 30-40% delle preferenze delle giovani generazioni, lasciando almeno il 60-70% di ogni classe d'età nel (sotto)sistema dell'istruzione e formazione professionale dai 14 ai 23 anni; dall'altro lato, ancora, infine, di rendere realistici i passaggi sia tra i vari percorsi del liceo, sia non utopici quelli tra i percorsi liceali e quelli dell'istruzione e formazione professionale. In altri termini, era persuasa di dare concretezza al principio della pari dignità dei due (sotto)sistemi dell'unico sistema educativo di istruzione e di formazione, fra l'altro molto avvalorando la personalizzazione degli insegnamenti e dell'apprendimento.

Proprio per confermare questo proposito, la Commissione aveva cominciato ad elaborare le sue proposte di *Indicazioni nazionali* sulla base dell'ipotesi di distribuire lo sviluppo di tutte le conoscenze e abilità da trasformare in competenze degli studenti nell'arco del quinquennio secondo la scansione $(2+2)+1$, con il 4 per certi aspetti conclusivo, e non, come nella tradizione, secondo la scansione $2+3$, o anche secondo la formula $2+2+1$ dove il 4, però, non costituisse un corpo culturale dotato di una sua autonomia e, in qualche modo, autosufficienza. Ciò per favorire i passaggi e le interconnessioni tra (sotto)sistema dei licei e (sotto)sistema dell'istruzione e formazione professionale.

L'esempio dell'insegnamento della storia era il più eloquente, ma si sarebbe ripetuto con alcune comprensibili variazioni anche per le altre discipline del nucleo obbligatorio. Nel caso della storia, ad esempio, nei primi $(2+2) = 4$ anni, si sarebbe incontrata la prospettiva istituzionale: la storia, sistematica, che va dai primitivi al 1945. Ovviamente, non nel modo cronologico e filmico tipico dei libri di testo e dell'insegnamento tradizionali. Idem per le altre discipline, non tanto e non solo per lo sviluppo storico che le poteva caratterizzare (per esempio, arte o storia della letteratura, filosofia), quanto e soprattutto per i fondamenti istituzionali del sapere disciplinare preso in considerazione.

Si trattava, insomma, nell'arco del quadriennio, di offrire ai giovani gli ingredienti della cultura generale di tutti i cittadini italiani, necessari per promuovere le competenze fra l'altro previste nel *Profilo educativo, culturale e professionale* dello studente alla fine dei 12 anni di istruzione e formazione sia nel (sotto)sistema dei licei sia in quello dell'istruzione e formazione professionale.

Nel +1, nel quinto anno, invece, si trattava di avventurarsi in qualcosa che non era mai stato finora sperimentato nella scuola italiana. In particolare, sempre per esempio:

- a) ricavare dal *Profilo educativo, culturale e professionale* dello studente alla fine dei licei problemi da risolvere, compiti da eseguire e progetti da concretizzare da parte dei ragazzi, coerenti con la natura artistica, classica, economica, ecc. dei diversi percorsi liceali: per loro natura, i problemi, i compiti e i progetti non sono mai disciplinari ma sempre multi e interdi-

sciplinari, che richiedono tutti, quindi, la padronanza, la rivisitazione, l'approfondimento magari monografico di temi già svolti nei 4 anni precedenti, ma questa volta recuperati in maniera integrata; tutti, inoltre, collocati in un orizzonte nel quale doveva interagire la loro dimensione locale, nazionale, europea e mondiale;

- b) anche in vista dello studio universitario, far lavorare gli studenti non più per classe, ma per gruppi di problema, di compito o di progetto; per risolvere i problemi, eseguire i compiti e formulare i progetti, oltre ai testi in lingua inglese e, per certe parti, anche della II lingua comunitaria, oltre all'impiego sistematico delle NTC, gli studenti avrebbero avuto a disposizione non un predeterminato numero di ore per disciplina, ma le seguenti risorse:

- alcuni insegnanti scelti tra quelli che svolgono insegnamenti caratterizzanti il liceo (per esempio, nel classico, italiano/storia/geografia, filosofia e scienze dell'educazione, latino e greco, scienze...), i quali sarebbero stati invitati a lavorare in *équipe* per problema, per compito e per progetto, e a non più pensare la propria prestazione professionale in maniera disciplinaristica;
- altri docenti presenti nel liceo o specialisti assunti a contratti d'opera o docenti dell'università per "consulenze" decise dall'*équipe* docente di problema, di compito e di progetto, d'intesa con i ragazzi;
- 2/3 circa dell'orario obbligatorio e dell'orario opzionale obbligatorio non più distribuito per settimane, ma per liberi moduli temporali stabiliti a livello di *équipe* docente, dedicato alla risoluzione tutorata dei problemi individuati, all'esecuzione altrettanto tutorata dei compiti e dei progetti decisi, e che avrebbero costituito continuazione, ripresa, approfondimento, completamento del quadro istituzionale tracciato nel quadriennio precedente;
- 1/3 dell'orario obbligatorio e dell'orario opzionale obbligatorio dedicato all'approfondimento delle conoscenze e delle abilità richieste per l'accesso ai corsi di studio universitari, dell'alta formazione, ed ai percorsi dell'istruzione e formazione tecnica superiore che l'allievo intende frequentare; anche in questo caso, lavorando per moduli, piuttosto che per continuazione del modello disciplinar-fordista che conosciamo.

Le ipotesi di lavoro della Commissione, tuttavia, fra l'altro mai del tutto condivise nemmeno all'interno della Commissione stessa, furono giudicate imbarazzanti, quando non provocatoriamente utopiche. Furono pesantemente criticate, quindi, e, in certi casi perfino irrise, dai sindacati, dai partiti di sinistra, dalla Confindustria, da alcuni degli stessi partiti di governo, oltre che dalle associazioni disciplinari che non vedevano di buon occhio la distribuzione delle conoscenze/abilità dei diversi insegnamenti sul 4+1 piuttosto che sul 5, con il più tradizionale (2+3).

Anche per questo dato di fatto, i responsabili del Ministero pensarono, dunque, opportuno seguire altre strade più condivise dalla maggioranza degli attori coinvolti nel processo di riforma.

4.3.2. *La fase della licealizzazione dell'istruzione tecnica e professionale*

Sconfitta l'ipotesi precedente nata in sede di lavori della Commissione Moratti per l'attuazione della Legge n. 53/03, il Ministero ha optato subito per una posizione che godeva di maggior consenso trasversale, forse anche perché maggiormente in continuità con il modo di pensare e di agire maturato negli ultimi 80 anni della nostra storia, e che aveva toccato la sua acme con la riforma dei cicli Berlinguer: quella di interpretare la disposizione legislativa della Legge 53/03 sui licei artistico, economico e tecnologico che si articolano in indirizzi nel senso di far confluire in essi gli attuali istituti tecnici e istituti professionali quinquennali. E, quindi, di lasciare così in una posizione residuale e subordinata il (sotto)sistema dell'istruzione e formazione professionale, affidato alle Regioni dalla Costituzione.

Sono le proposte già contenute fin dalla prima versione del dlgs., presentata il 25 gennaio. Da gennaio a maggio si è solo assistito all'inserimento di un ulteriore indirizzo nel liceo tecnologico. Quasi a confermare l'ineluttabilità della strada intrapresa.

Si è venuta, così, a determinare l'articolazione ordinamentale-gestionale-organizzativa descritta al precedente punto 4.2.3.

Una situazione, tuttavia, così insostenibile nella sua palese gerarchizzazione (sociale, culturale ed educativa) e nella sua funzione antiequitativa che, con tutta probabilità, non si troverà nulla di meglio, per nasconderla e per non trovarsi nell'imbarazzo di giustificare l'ingiustificabile, che recuperare il solito, comodo e abusato alibi del "biennio unico" fino a 16 anni, uno dei cavalli di battaglia della sinistra negli ultimi trent'anni.

Come se, insomma, la gerarchizzazione qualitativa e quantitativa tra percorsi formativi e l'iniquità formativa fosse illegittima e da evitare fino a 16 anni, ma legittima dopo. Ovvio che, in realtà, si tratterebbe di una finzione, e che si accetta che tali caratteristiche inaccettabili siano in realtà strutturali, una specie di destino a cui non ci si potrebbe sottrarre. Come dimostrano, peraltro, i dati già oggi presenti nei primi otto anni dell'istruzione obbligatoria.

Il problema diventa, allora, trovare gli argomenti ideologici per nasconderle, magari conditi di appassionate fraseologie rivoluzionarie.

È stato notato da molti che tra il modello panlicealista della Legge n. 30 di Luigi Berlinguer e il modello neolicealista prefigurato nel Decreto legislativo sul secondo ciclo ci sono molti elementi di affinità, e non solo per il fatto che entrambi si sono preoccupati di salvaguardare la specificità della formazione tecnica. A ben vedere, tra il minuscolo (e tutto ancora da costruire e verificare) "sistema di istruzione e formazione professionale" reso possibile dal dlgs. e dall'inerzia politica e progettuale delle Regioni e il "sistema della formazione professionale regionale" (non a caso, come abbiamo cercato di argomentare al punto 4.1.1., della "formazione professionale") cui facevano riferimento le abrogate Leggi n. 30 (riordino dei cicli) e n. 9 (innalzamento dell'obbligo scolastico) non c'è una distanza significativa, considerato anche il fatto che queste ultime Leggi prevedevano la cogestione tra la scuola e i centri di formazione professionale di percorsi integrati in uscita dalla scuola già per

gli allievi quattordicenni, al primo (e per loro ultimo) anno di scuola secondaria superiore. Ma, considerate queste analogie, serviva, allora, liquidare con così perentoria determinazione la Legge 30/2000, con tutti i problemi anche politici che questo gesto ha suscitato?

Leggere il disegno ordinamentale che emerge dall'ultima versione disponibile del dlgs. sul secondo ciclo attraverso la metafora del campionato di calcio: serie A, B, C, D ed E, che già serve per descrivere come stanno oggi le cose nella gerarchia esistente tra licei, istituti tecnici, istituti professionali, formazione professionale e apprendistato non sembra, dunque, una forzatura polemica.

In realtà, a leggere non tanto il dlgs. ma le *Indicazioni nazionali*, traspare, lo sforzo sincero perché questo non accada del tutto almeno tra i diversi licei con o senza indirizzo, visto che si introducono nuove ed apprezzabili sensibilità culturali in tutti.

Ma è certo che, se le decisioni resteranno queste, la grande scommessa storica che il nostro Paese ha cominciato a perdere a partire dagli anni Trenta del secolo scorso, ma che è stata riproposta con energia tra il 2001 e il 2005, la scommessa, cioè, di affiancare al sistema liceale, e di interconnettere con esso, un sistema dell'istruzione e formazione professionale dai 14 ai 23 anni ritenuto se non più strategico, per l'educazione delle nuove generazioni e anche per lo sviluppo socio-economico, se non altro di pari importanza del sistema dei licei e dell'istruzione superiore (università), risulta pesantemente compromessa. Come è compromessa, nonostante il dlgs. sull'alternanza scuola lavoro, nonostante le dichiarazioni contenute nel *Profilo*, la scommessa di una teoria dell'apprendimento contestuale che valorizzi l'unità della cultura, e dove pensare, fare ed agire non siano deputati a luoghi, tempi, metodi separati, ma sempre integrati, pur nella consapevolezza della diversità delle loro rispettive cause finali³².

4.4. La questione delle quote regionali dei piani di studio personalizzati

L'ultima deficienza di struttura che il dlgs. sembra segnalare si riferisce alla mancata tematizzazione del problema delle quote regionali dei piani di studio personalizzati. Non è una cosa da poco conto. Può addirittura far esplodere la già precaria compattezza dei piani di studio allegati al dlgs. L'avvio della nuova legislatura nella maggior parte delle Regioni italiane è, del resto, occasione propizia per intervenire sul problema se non altro entro il prossimo ottobre, con opportune integrazioni, se possibile, al testo del Decreto.

Leggiamo l'art. 2, comma 1, lettera l) della Legge n. 53/03: "i piani di studio personalizzati, nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, contengono un nucleo fondamentale, omogeneo su base nazionale, che rispecchia la cultura, le tradizioni e l'identità nazionale, e prevedono una quota, riservata alle regioni, relativa agli aspetti di interesse specifico delle stesse, anche collegata con le realtà locali".

³² BERTAGNA G., *Avvio alla riflessione pedagogica. Razionalità classica e teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2000; Id. (a cura di), *Alternanza scuola lavoro dopo la riforma Moratti*, Franco Angeli, Milano 2003; Id., *Scuola in movimento*, Franco Angeli, Milano 2004.

In base a questo comma, dunque, i vincoli che ogni istituzione scolastica dovrebbe rispettare per la costruzione dei piani di studio personalizzati dei propri allievi sono tre.

4.4.1. Primo vincolo

Il primo vincolo è il rispetto del nucleo fondamentale omogeneo su base nazionale stabilito dal Ministero. Sarebbe paradossale si trattasse di un nucleo mobile e disuguale. Non può risultare di una maggiore estensione quantitativa e qualitativa in una parte del Paese e minore in un'altra. Si tratta, infatti, di garantire a tutti i cittadini gli stessi diritti sostanziali, oltre che formali, all'istruzione e alla formazione. E di dare concretezza al principio di unità nazionale (art. 5, comma 1 della Costituzione), sebbene valorizzando, come impone il nuovo Titolo V della Costituzione, da un lato, il principio dell'autonomia (autonomia delle Regioni e degli enti locali; autonomia delle istituzioni scolastiche) e, dall'altro, il principio di equità, nel senso di attribuire ad una delle componenti della Repubblica, lo Stato, il compito di impedire la frammentazione e la polarizzazione del sistema educativo di istruzione e di formazione con una forte politica culturale perequativa.

Oggi, come è noto, questo insieme di propositi relativi al nucleo fondamentale omogeneo su base nazionale è assicurato dalla normativa statale di attuazione della Legge n. 53/03 attraverso due mosse.

La prima mossa è la determinazione del *Profilo educativo, culturale e professionale* per il I e il II ciclo, da un lato, e delle *Indicazioni nazionali*, dall'altro.

Il *Profilo* descrive i traguardi qualitativi (le competenze) che tutti cittadini, indipendentemente dalla Regione in cui abitano, devono e hanno il diritto di maturare entro i 14 anni prima e i 18 anni poi. Non è detto che le debbano maturare tutte e soltanto nella scuola, con gli apprendimenti formali (superamento dello scolasticismo). Possono maturarle, e di fatto le maturano anche molto, attraverso gli apprendimenti non formali (quelli che avvengono in ambienti che vanno dagli oratori alle scuole di musica, dai gruppi sportivi alle varie opportunità di internet e i *mass media*) e, nondimeno, attraverso quelli informali (in famiglia, con gli amici, nelle relazioni sociali ordinarie ecc.). Ciò che si chiede è che la scuola sia garante, in nome e per conto della Repubblica, del perseguimento delle competenze attese nel *Profilo* da parte di ogni cittadino, nel senso anche di svolgere una precisa funzione compensativa per quelle situazioni che vedono gli studenti privi di adeguate situazioni di apprendimento nell'ambito non formale e informale.

Le *Indicazioni nazionali* contengono l'elenco delle conoscenze (sapere) e delle abilità (saper fare) che devono alimentare e sostanziare le competenze attese del *Profilo*. Anche a questo riguardo la scuola è chiamata a svolgere un'attenta funzione compensativa: se, ai fini della maturazione delle competenze del *Profilo*, è inutile insegnare conoscenze e abilità già padroneggiate dagli allievi perché sollecitate in ambienti extrascolastici conosciuti e con cui si coopera (al massimo dovranno essere sistematizzate), a maggior ragione, invece,

proprio per il principio dell'equità formativa, sarà doveroso insegnare quelle non suggerite da nessun ambiente extrascolastico degli allievi.

La seconda mossa impiegata dalla normativa vigente per garantire il nucleo fondamentale omogeneo su base nazionale dei piani di studio personalizzati degli studenti è la determinazione di un orario minimo e massimo che, sebbene in modo diverso tra I e II ciclo, lo Stato mette a disposizione delle scuole per promuovere, attraverso la ricombinazione in apposite unità di apprendimento delle conoscenze e delle abilità presenti nelle *Indicazioni nazionali*, la maturazione delle competenze attese nel *Profilo*. Il tempo scuola minimo è ovviamente riservato al caso in cui gli studenti possano contare su ambienti nei quali apprendano comunque, sebbene in percorsi non formali e informali, molte conoscenze ed abilità richieste dalle *Indicazioni nazionali*. Il tempo scuola massimo serve, al contrario, o per una funzione compensativa (dare di più a chi ha di meno) o per una funzione aggiuntiva (crescita e ulteriore sviluppo, fino alle eccellenze, delle competenze, conoscenze e abilità richieste per tutti) o, non di meno, per una funzione sociale.

4.4.2. Secondo vincolo

Il secondo vincolo che, secondo la Legge n. 53/03, ogni istituzione scolastica dovrebbe rispettare nella costruzione dei piani di studio personalizzati dei propri allievi è costituito dal rispetto della quota determinata dalle Regioni. All'interno della quota nazionale del piano degli studi, articolata nel modo sopradDETTO, le Regioni dovrebbero identificare le parti di proprio "interesse specifico". Poiché il "nucleo fondamentale, omogeneo su base nazionale, che rispecchia la cultura, le tradizioni e l'identità nazionale" scaturisce dalla combinazione di *Profilo*, *Indicazioni nazionali* e quote orarie minime e massime per le discipline ed attività di insegnamento (piano orario), sembra di conseguenza ragionevole immaginare che le Regioni debbano identificare la loro "quota (...) relativa agli aspetti di interesse specifico delle stesse, anche collegata con le realtà locali" in tutti e tre i livelli di questo nucleo fondamentale nazionale.

In questa prospettiva, quindi, esse dovrebbero decidere quali competenze attese nel *Profilo*, quali conoscenze/abilità elencate nelle *Indicazioni nazionali* e quali discipline o attività educative previste nell'articolazione oraria dei piani di studio meriterebbero una particolare cura e ampliamento a livello territoriale regionale.

Nell'ottica interpretativa che si è adottata, non si tratta, perciò, di immaginare le Regioni che aggiungerebbero nuove competenze a quelle già attese per tutti i cittadini italiani nel *Profilo*; né nuovi obiettivi specifici di apprendimento disciplinari o interdisciplinari (di convivenza civile) a quelli che lo Stato ha già indicato essere obbligatoriamente da adoperare, da parte delle scuole, per promuovere negli studenti italiani le competenze attese; né nuove ore a quelle massime già garantite a tutti dallo Stato proprio per esercitare la funzione equitativa che gli compete attraverso la valorizzazione delle autonomie regionali, degli enti locali e delle istituzioni scolastiche. Con questa

logica aggiuntiva, infatti, aumenterebbe in maniera rilevante il rischio di una disparità dei cittadini italiani nel godimento del fondamentale diritto all'istruzione e alla formazione a seconda del territorio che abitano; si accrediterebbe, inoltre, una concezione meccanica invece che organica della cultura e dei piani di studio, quasi che l'una e gli altri fossero riducibili alla somma quantitativa e modulare di elementi che potrebbero anche essere qualitativamente disomogenei e finalisticamente non integrati; si potrebbe, infine, in modo più o meno intenzionale, aiutare la tendenza ad impostare il rapporto interistituzionale tra i diversi organi della Repubblica (Comuni, Province, città metropolitane, Regioni, Stato, istituzioni scolastiche, le altre formazioni sociali di cui parla la Costituzione) più sulla base di un paradigma individualistico ed autocentrato che sussidiario e cooperativo, come vogliono, invece, gli artt. 116-118 della Costituzione (con la logica aggiuntiva, infatti, Stato, Regioni, istituzioni scolastiche potrebbero essere spinti a ragionare per territori separati, sui quali, ognuno, rivendicare una propria esclusiva sovranità, magari competitiva, senza essere interpellati dal principio dell'integrazione delle competenze al servizio della centralità della persona di ogni cittadino e del suo massimo sviluppo educativo e culturale).

Nell'ottica interpretativa prima suggerita, al contrario, si tratta di prevedere, alla luce di scelte che possono modificarsi periodicamente, in base ad apposite indagini sulle esigenze educative e culturali dei diversi territori regionali, un rafforzamento, un approfondimento specifico da *genius loci*, l'identificazione della priorità di alcune tra le competenze attese del *Profilo*, di alcuni tra gli OSA delle *Indicazioni nazionali*, e di determinare a questo scopo anche un eventuale ampliamento dell'orario minimo nazionale, così da rendere obbligatorie, in ogni Regione, alcune ore che oggi sarebbero invece facoltative, e tutte affidate alla scelta delle famiglie.

4.4.3. Terzo vincolo

L'ultimo vincolo che, secondo la Legge n. 53/03, le scuole dovrebbero tenere presente per costruire i "Piani di studio personalizzati" (PSP) è costituito, infine, dall'esercizio delle prerogative dell'autonomia organizzativa e didattica delle istituzioni scolastiche, previste dal DPR 275/99 e dalla normativa vigente. Che, come è noto, sono molto ampie, visto che è possibile superare il modello di lavoro fordista dell'orario settimanale e della classe per ragionare in termini di orario annuale e di gruppi classe/interclasse di compito, di livello ed elettivi. È importante sottolineare, tuttavia, che, tra queste prerogative, non esiste più il cosiddetto 15% di adattamento del piano degli studi nazionale, perché l'art. 12, comma 2 del DPR 275/99 lo prevedeva vigente fino alla riforma degli ordinamenti oggi disposta con la Legge n. 53/03 e con i relativi dlgs. di attuazione. Esistono, però, con la nuova normativa, nello stesso campo, sia le ore di flessibilità previste nel nucleo nazionale fondamentale (purtroppo, oggi presenti solo nel dlgs. n. 59/04 sul primo ciclo), sia tutte le ore opzionali obbligatorie e facoltative, a scelta degli studenti, di cui parlano i Decreti sul I e sul II ciclo.

4.4.4. Come funziona il 'meccanismo'? Un esempio per il primo ciclo

In base al dlgs. n. 59/04, i PSP predisposti dalle scuole secondarie di I grado obbediscono al primo vincolo, assicurando il rispetto delle 891 ore obbligatorie annuali (27 settimanali) per tutti, allo scopo di concretizzare le competenze del *Profilo* attraverso le conoscenze e le abilità elencate nelle *Indicazioni nazionali*; obbediranno al secondo vincolo quando le Regioni avranno preso le loro determinazioni legislative in proposito, sentito lo Stato; e, infine, rispettano il terzo, esercitando l'autonomia organizzativa e didattica, da un lato, con i limiti di flessibilità compensativa delle ore annuali per le varie discipline e per la convivenza civile previsti nel dlgs. e, dall'altro, in modo ben più consistente, con le 198 ore annuali opzionali obbligatorie per le scuole ma facoltative per le famiglie e gli allievi.

Non potendo prevedere quali competenze attese dal *Profilo* e quali conoscenze/abilità dettate nelle *Indicazioni nazionali* meriteranno, secondo ogni Regione, di essere approfondite con le sensibilità e i radicamenti storico sociali tipici di ogni realtà territoriale italiana, ci limitiamo, qui, a domandarci dove si potranno collocare, in questo contesto, nei diversi PSP costruiti dalle scuole, le ore annuali per le quote regionali. Seguendo il ragionamento finora condotto, si possono avanzare alcune ipotesi.

- a) Poiché la copertura dell'orario minimo-massimo è pagata dallo Stato, ma anche perché non è immaginabile costringere i ragazzi a stare a scuola per un numero di ore superiore, mensa compresa, alle 40 settimanali, sembra ragionevole ritenere che le quote orarie regionali dei piani di studio non potranno che essere individuate nelle 198 ore adesso opzionali facoltative. A meno che, come si potrebbe peraltro auspicare, lo Stato abbassi il numero delle ore riservate al minimo nazionale (per esempio, da 891 a 825), lasciando così libero uno spazio maggiore per le quote delle Regioni, in costanza delle 198 ore opzionali facoltative riservate all'autonomia delle scuole e alla libera scelta delle famiglie.
- b) Ammesso, *sic stantibus rebus*, che le quote regionali si debbano collocare nelle 198 ore annuali ora opzionali facoltative, si aprono comunque due ulteriori possibilità. La prima: le Regioni, fidandosi della competenza delle scuole nell'ampliare, rafforzare, approfondire territorialmente alcune discipline ed attività stabilite nel nucleo fondamentale nazionale decidono di rinunciare alla loro quota e di affidare l'intera gestione di tutte queste 198 ore alle istituzioni scolastiche, così potenziando le ore di flessibilità di istituto. La seconda: le Regioni si riservano 33, 66 o, speriamo, massimo 99 ore delle 198 annuali, e chiedono alle scuole del proprio territorio di definire i PSP, tenendone conto; in questo caso, all'autonomia delle scuole resterebbero soltanto le ore previste dal dlgs. n. 59/04 per la compensazione interna tra le discipline e altre 99 ore annuali opzionali facoltative.

4.4.5. L'impraticabilità della proposta nel secondo ciclo in discussione

Anche ammesso che questo meccanismo possa funzionare a livello di scuole del I ciclo di istruzione, tuttavia, si comprende subito, quanto esso

risultati molto più difficile, quando non del tutto impraticabile, con le scelte rese note dal Ministero a riguardo del II ciclo di istruzione. Per i licei, infatti, si parla di un nucleo fondamentale nazionale che oscilla eufemisticamente tra le 30 e le 38 ore obbligatorie settimanali (sebbene da 3 a 9 ore a scelta dello studente).

Lo spazio delle ore che, a regime, potevano corrispondere alle quote regionali e di aumento della flessibilità assegnata all'autonomia delle istituzioni dove lo si trova, a questo punto? Nelle poche ore opzionali facoltative rimaste in alcuni licei, che sarebbe come dire prevedere la quota regionale solo in alcuni licei? Nelle ore obbligatorie non a scelta dello studente? Ma in questo caso potremmo ancora parlare di nucleo nazionale omogeneo? E i limiti di flessibilità e compensazione tra le discipline a disposizione per le istituzioni scolastiche, previsti nel dlgs. n. 59/04, dove sono nei licei riformati?

Davvero è poi difendibile l'idea che si possa chiamare nucleo nazionale fondamentale un *plafond* da 38 ore settimanali obbligatorie per i licei con indirizzi e di ben 31 per quelli senza? Non si era sempre detto che 25 ore, a questo scopo, erano già troppe? Non è che si svela, in questo modo, solo l'inerzia di un modo centralistico di costruire i piani di studio precedente il 275/99 e la 53/03?

Non è più ragionevole, proprio per i discorsi sull'autonomia e sul superamento della rigidità, riprendere almeno l'articolazione del piano di studio del primo ciclo: 27 ore settimanali di nucleo fondamentale nazionale (con alcune discipline obbligatorie a scelta degli studenti) e 6 ore opzionali facoltative, con al massimo tre di queste sei ore a disposizione per le quote regionali che approfondiscano a livello territoriale discipline ed attività presenti nel nucleo fondamentale nazionale?

4.4.6. Un suggerimento alle Regioni

Se, dunque, secondo l'art. 2, comma 1, lettera l) della Legge n. 53/03, le scuole sono chiamate a definire i propri PSP tenendo conto: a) del nucleo fondamentale nazionale (891 ore); b) della "quota, riservata alle regioni, relativa agli aspetti di interesse specifico delle stesse, anche collegata con le realtà locali"; c) degli spazi di flessibilità assegnati all'autonomia di ogni istituzione; e se i punti a) e b) sono stati regolati nel dlgs. n. 59/04, mentre ciò che manca è la determinazione del punto c) da parte delle Regioni, diventa, quindi, urgentissima una decisione in proposito.

Le Regioni, cioè, devono dire al più presto: a) quali competenze attese del *Profilo* esse intendono identificare come prioritarie per il proprio territorio; b) quali conoscenze/abilità delle *Indicazioni nazionali* esse ritengono debbano essere maggiormente potenziate e garantite a livello regionale; c) se e quante ore delle attuali 198 annuali opzionali facoltative per il primo ciclo e delle 99 massimo per il secondo ciclo, assegnate dallo Stato alle istituzioni scolastiche per la personalizzazione, sono dedicate alla loro quota, che diventa così obbligatoria per tutti gli studenti del loro territorio.