

# Una storia all'insegna dello scuolacentrismo

CHIOSSO GIORGIO<sup>1</sup>

## 1. UNA "PARI DIGNITÀ" ASIMMETRICA

Se le indicazioni sulla messa a regime del secondo ciclo disponibili nel momento in cui stendiamo questo appunto saranno confermate (tutto lascia comunque prevedere che proprio accadrà così), la fisionomia dei due diversi sistemi, liceale e dell'istruzione e della formazione professionale si manifesterà "zoppa", con un forte sistema liceale e un debole sistema dell'istruzione e della formazione professionale. Mentre all'interno dell'istruzione liceale saranno infatti riassorbite tutte le forme scolastiche tradizionalmente più qualificate (licei e istituti tecnici, questi ultimi attraverso un ardito processo di "licealizzazione"), il settore dell'istruzione e formazione professionale continuerà a rappresentare un canale destinato a raccogliere gli allievi con maggiori difficoltà sul piano della socializzazione e dell'apprendimento.

Si potrà pure solennemente affermare il principio della "pari dignità" dei due sistemi, ma quanto più sono squilibrate le condizioni di partenza tanto più problematico sarà il conseguimento sul campo della "pari dignità".

I presupposti iniziali erano ben diversi. Fin dai documenti preparatori della riforma<sup>2</sup>, l'ipotesi del secondo ciclo poggiava sulla convinzione che fosse giunto il momento, anche in Italia, di costruire un doppio percorso scolastico secondario capace, d'un lato, di soddisfare le attese sia dell'istruzione (con un forte impianto culturale generale con il completamento degli studi in sede universitaria o di formazione superiore) sia della professionalizzazione (con

<sup>1</sup> Università di Torino, Dipartimento di Scienze dell'Educazione.

<sup>2</sup> BERTAGNA G., *L'ipotesi elaborata dal Gruppo ristretto di lavoro*, "Annali dell'Istruzione", 1-2 (2001), 51-63.



titoli coerenti a ruoli propri del mondo del lavoro e pari possibilità di accesso agli studi superiori). Il progetto era quello non solo di superare l'impostazione gerarchizzata tipica della tradizione scolastica italiana, ma anche di interpretare in modo coerente il dettato del nuovo testo del Titolo V della Costituzione che, come è noto, ha ridisegnato le competenze in materia di istruzione e di formazione tra Stato, Regioni e scuole autonome, riconoscendo alle Regioni peculiari spazi di iniziativa, molto più ampi e significativi di quelli del preesistente art. 117, in materia di istruzione e di formazione.

Era naturalmente ben presente a chi avanzava la proposta del doppio sistema che essa andava interpretata nel senso di un processo graduale e non automatico, volto a rendere, con il tempo, il più possibili paritari i due versanti dell'ordinamento formativo nazionale. Era, tuttavia, bene avvertita la complessità dell'obiettivo. Quando si parla di "equivalenza" e di "pari dignità" in ambito scolastico e formativo non si può infatti dimenticare che la realizzazione dell'equità passa attraverso meccanismi di inclusione/esclusione sociale assai complessi, non del tutto riconducibili soltanto alle modalità con cui è organizzata l'offerta.

Il successivo passaggio legislativo si manifestò con caratteri assai più prudenti. Alla perfetta simmetria istituzionale e organizzativa tra i due percorsi immaginata in fase istruttoria, si preferì una soluzione con diversi livelli terminali e un quinto anno del sistema dell'istruzione e della formazione professionale semplicemente giustapposto allo svolgimento triennale/quadriennale della formazione professionale. Fu inoltre prevista per i licei artistico, economico e tecnologico l'articolazione in indirizzi, scelta che prefigurava l'eventualità della cosiddetta "licealizzazione" dell'istruzione tecnica. Le vicende si sono, dunque svolte, secondo una linea di progressivo impoverimento del progetto iniziale e la graduale sovraesposizione nel segno della licealità.

Appare perciò soltanto un correttivo, interessante, ma in ogni caso subalterno all'ipotesi maggiore, l'ipotesi della riorganizzazione delle scuole esistenti in un territorio (licei, istituti tecnici, istituti professionali, CFP e apprendistato) in un sistema educativo unico, articolato al proprio interno in un sottosistema dei licei e in un sottosistema dell'istruzione e formazione professionale. Questa soluzione favorisce il percorso personalizzato del singolo piuttosto che l'ordine specifico di scuola. L'alunno che accede alla scuola superiore potrebbe in questo modo, accompagnato dal tutor, effettuare un percorso formativo nell'uno e nell'altro dei due sistemi mediante passaggi intermedi che gli consentono di accrescere le capacità e competenze a seconda delle sue attitudini.

Nelle riflessioni che seguono mi propongo di approfondire alcune ragioni storiche e culturali che si frappongono, almeno allo stato attuale della discussione, alla definizione di un "doppio canale perfetto". Sono infatti convinto che non si tratta di scelte legate soltanto a persone o a congiunture politiche più o meno felici. Penso invece a resistenze di lungo periodo, frutto





di culture scolastiche assai radicate e, di conseguenza, assai difficili da erodere e in grado di “conservare l'esistente” in forme abilmente mimetiche.

## 2. LE FORTUNE DEL MODELLO “SCUOLACENTRICO”

Vorrei partire con l'esame di quello che in letteratura si è soliti definire il modello educativo “scuolacentrico” e, in particolare, indagare le ragioni del suo duraturo successo nelle strategie dell'istruzione e della formazione.

Esso, come è noto, ha antica origine e il suo sviluppo si è intrecciato, specie a partire dal XIX secolo, con il valore socialmente legittimante che la società liberale ha attribuito, per consolidata tradizione, all'istruzione e al titolo di studio. Alla gerarchizzazione sociale automatica propria della nobiltà ereditaria, la borghesia moderna oppose il principio della gerarchia meritocratica. La scuola divenne uno degli strumenti (certamente non l'unico: basta pensare al peso attribuito al successo economico) attraverso cui era riconosciuto il merito individuale. Non solo all'analfabetismo o al basso analfabetismo fu connesso uno stile di vita spregevole, ma al titolo di studio si associò un vero e proprio *status* sociale.

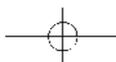
Ancora oggi questo modo di guardare alla scuola è assai diffuso: molte famiglie sono convinte che il prolungamento degli studi dei figli sia associabile ad uno *status* più elevato. Ma questo è vero solo in minima parte: la scolarizzazione “lunga” non dà alcuna garanzia assimilabile a quella del passato.

La forza legittimatrice della scuola si è rafforzata, negli ultimi decenni, con argomenti nuovi e di segno diverso, ma convergenti nel sostenere la centralità e la priorità sociale del modello “scuolacentrico”. Il primo motivo è legato al principio delle “pari opportunità educative” da garantire a tutti i soggetti, indipendentemente dal reddito e dalle condizioni familiari e sociali<sup>3</sup>. Di “pari opportunità” si comincia a discutere in Europa negli anni '50 (in Italia nel decennio successivo) nel momento in cui matura la convinzione che parlare di “diritto all'istruzione” significa assicurare a tutti il massimo possibile e non soltanto il minimo indispensabile.

Gli studi di sociologia dell'educazione portano al riguardo argomenti molto concreti e una documentazione statisticamente ineccepibile. Gli allievi in maggiore difficoltà di apprendimento e che interrompono precocemente gli studi sono quelli provenienti da famiglie non in grado di fornire le capacità linguistiche, cognitive, comportamentali necessarie per il successo scolastico. A questo problema si cominciò a prestare puntuale attenzione con i programmi cosiddetti delle “strategie compensative” attuati per la prima volta negli Stati Uniti. Se gli svantaggi degli alunni delle classi sociali inferiori erano per lo

<sup>3</sup> Il concetto di “pari opportunità educative” si configura come un'evoluzione e una trasformazione del concetto, più tradizionale, di “obbligo scolastico”. Con l'affermazione dell'obbligo si afferma il vincolo che a tutti i cittadini sia garantito il minimo di istruzione necessario per poter vivere nella società alfabetizzata. Il principio delle “pari opportunità educative” poggia sul presupposto che tutti i cittadini siano posti nella condizione di raggiungere il massimo della conoscenza e che, a tal fine, siano attuate tutte le strategie idonee per favorire l'accesso all'istruzione.





più dovuti all'ambiente familiare era necessario controbilanciarne i "guasti" con iniziative compensatrici per fornire loro quello di cui gli mancavano<sup>4</sup>.

Molte delle nuove pratiche didattiche messe a punto come, ad esempio, il *mastery learning* e la programmazione/valutazione a base tassonomica rientravano in progetti il cui scopo era proprio quello di contenere i fenomeni dell'insuccesso scolastico. In Italia si cominciò a diffondere la convinzione che per aiutare gli alunni in difficoltà si dovesse loro assicurare un tempo scolastico maggiore rispetto a quello ordinario. Da quel momento le esperienze del "tempo pieno" furono caricate di effetti miracolistici.

Le difficoltà e gli insuccessi incontrati dai programmi che si proponevano di ridurre le diseguaglianze sociali e scolastiche attraverso un *surplus* di istruzione, la contestuale crescente disoccupazione e sottoccupazione intellettuale, gli esiti di alcune ricerche (ad esempio Boudon, Bourdieu e Passeron in Francia, Bowles e Gintis negli Stati Uniti, Barbagli e Dei in Italia) opposero tuttavia, ben presto, all'ottimismo della teoria della compensazione la tesi ben più radicale della "teoria della riproduzione". Nel criticare, da sinistra, le strategie compensatrici, giudicate funzionali alla società capitalistica, gli autori appena citati (ed altri ancora) richiamarono il peso dovuto alle discriminazioni sociali, non solo respingendo il ruolo salvifico della scuola, ma addirittura identificandola come una delle cause della creazione dello svantaggio e dell'esclusione sociale. La scuola non era che uno degli anelli di un sistema sociale intrinsecamente iniquo (Althusser prospettò addirittura l'ipotesi della scuola come un "apparato di Stato"<sup>5</sup>) a cui era affidata, per l'appunto, la riproduzione delle gerarchie sociali e delle ingiustizie economiche.

In un celebre saggio apparso nel 1973 Raymond Boudon<sup>6</sup> giungeva alla conclusione che, nonostante il forte incremento fatto della scolarità e gli interventi per la diminuzione delle ineguaglianze non si verificava alcun tipo di mobilità sociale e neppure alcun tipo di riequilibrio delle iniquità scolastiche. Le *chances* dei figli delle famiglie di ceto medio-basso continuavano, infatti, ad essere di gran lunga inferiori rispetto a quelli delle famiglie benestanti perché il generale allungamento delle carriere scolastiche faceva sì che per ottenere lo stesso posto di lavoro occorreva un titolo di studio più alto di prima. In altre parole i benefici tratti dalle persone delle classi medie e inferiori dalla lenta democratizzazione scolastica erano resi illusori dall'aumento generale della domanda d'istruzione.

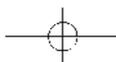
Queste analisi avevano il merito di richiamare con forza il rapporto tra condizione sociale e destino scolastico, scoprendo i limiti di chi pensava al successo scolastico come fondato soprattutto su predisposizioni personali. Ma, a sua volta, l'approccio centrato sulla denuncia dei processi riproduttivi, efficace nella *pars destruens*, non riuscì a prospettare un modello real-

<sup>4</sup> BEREITER C. - S. ENGELMANN, *Scuola per l'infanzia e svantaggio culturale*, Franco Angeli, Milano, 1977; LITTLE A. - J. SMITH, *Progetti di educazione compensativa*, Lisciani e Zampetti, Teramo, 1978. Per una visione complessiva del dibattito di quegli anni cfr. SANTERINI M., *Giustizia in educazione. Svantaggio scolastico e strategie educative*, La Scuola, Brescia, 1990.

<sup>5</sup> ALTHUSSER L., *Ideologia e apparati di Stato*, "Critica marxista", 5 (1970), 23-45.

<sup>6</sup> BOUDON R., *Istruzione e mobilità sociale*, Zanichelli, Bologna, 1979.





mente alternativo a quello “scuolacentrico” che criticava, limitandosi a capovolgere il ruolo politico e la funzione sociale della scuola. Anziché guardare ai migliori, la scuola si doveva porre al servizio dei soggetti più deboli. Nella misura in cui la scuola rivolgeva preferenzialmente la propria attenzione agli allievi più svantaggiati sul piano sociale e su quello dell’apprendimento essa poteva riscattare la propria dipendenza dalle logiche economiche e sociali.

Il concetto di equità educativa si sovrappose, conseguentemente, fino ad identificarsi con quello di equità scolastica. La priorità assegnata alla sconfitta della marginalità (in sé una validissima scelta) non riuscì tuttavia sempre a combinarsi con l’esigenza di tenere alte le prestazioni culturali. Questa impostazione ad impronta egualitarista e anti-funzionalista si sovrappose ai progetti compensativi (che continuarono, nonostante le critiche, a moltiplicarsi in tutta l’Europa sul modello statunitense), finendo per delineare un modello di scuola uniforme, antiselettiva, tendenzialmente più attenta ai processi di esclusione sociale, di benessere emotivo e di socializzazione che a quelli di apprendimento e della valorizzazione dei talenti personali.

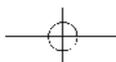
### 3. IL MITO DELLA SCUOLA UNICA/1

La priorità attribuita allo sviluppo modello “scuolacentrico” fu alla base dell’ampia diffusione, anche a livello di opinione pubblica, di quello che possiamo definire il vero e proprio mito della “scuola unica”. L’Italia stava allora sperimentando, con successo, l’efficacia della scuola per i preadolescenti riformata nel 1962 e rivista e migliorata, in alcune parti, nel 1977. Agli inizi degli anni ‘70 il modello della scuola comprensiva anglosassone (cioè unica o, nelle forme meno radicali, unitaria) cominciò ad essere prospettato quale schema di fondo capace di rinnovare anche la scuola secondaria di II grado<sup>7</sup>. Nel 1972 fu presentato un primo progetto di Legge per il biennio iniziale unico dell’istruzione secondaria da parte del partito comunista che, a sua volta, si faceva interprete del principio gramsciano della “scuola unica”. Nel frattempo le Regioni, da poco costituite, cominciavano dal canto loro a legiferare in materia di formazione professionale. Mai come in quel momento i due mondi formativi furono percepiti come distanti ed estranei l’uno all’altro.

Alla base della proposta della scuola unica stava la convinzione palinogenetica che alla scuola si potesse e si dovesse assegnare la “mission” di cambiare la società, di promuovere maggiore uguaglianza, di formare nuove attitudini, di promuovere nuove credenze, di liberare gli individui

<sup>7</sup> Notevole impatto sulle scelte di politica scolastica degli anni ‘70 ebbero due documenti. Il primo fu il cosiddetto “Rapporto di Frascati” (anche denominato “I dieci punti di Frascati”), esito di un incontro svoltosi nel maggio 1970 per iniziativa del Governo italiano nella località laziale presso l’allora Centro di Ricerca e Innovazione nell’Insegnamento (poi Cede, infine Invalsi) sul tema *Nuovi indirizzi dell’istruzione secondaria*. Il secondo documento fu la relazione finale dei lavori della Commissione Biasini (dal nome del sottosegretario che la presiedette) del 1971 volta a designare, secondo un modello unitario e fortemente scolasticizzato, l’istruzione secondaria.





dalle tradizioni per costruire un soggetto capace di autodeterminazione. Si trattava in sostanza di fare della scuola uno dei tasselli della ricomposizione della società italiana nella quale doveva mutare di segno il ruolo delle classi sociali. In questa lettura, ripiegata in larga parte sul versante socio-politico, non era difficile cogliere l'intreccio di diverse congiunture culturali, dall'ottimismo della ragione illuministica al forte antifunzionalismo di estrazione marxista innervato di elementi di pedagogia antiautoritaria<sup>8</sup>.

Le risorse migliori furono orientate in tal senso. Anche l'amministrazione scolastica e le forze sindacali, seppure per ragioni diverse, erano interessate all'espansione della scolarizzazione tradizionale. I sindacati, in specie, intravedevano nella scuola ampi sbocchi occupazionali in grado di assicurare un posto di lavoro ad ampie quote di disoccupati intellettuali.

Nonostante ogni sforzo l'attesa e auspicata riforma della scuola secondaria non riuscì a concretarsi. Ma il fallimento dei numerosi progetti discussi in Parlamento non impedì allo scenario scolastico italiano di subire tali e tanti cambiamenti da far superare in via definitiva il quadro disegnato negli anni '20 e '30 e che era resistito anche nel secondo dopoguerra. Non posso in questa sede richiamare tutti i passaggi normativi, i progetti ministeriali, le sperimentazioni attuate dalle scuole che hanno trasformato la scuola degli anni '70 e '80. Mi limito ad accennare ai cambiamenti organizzativi (diffusione del tempo pieno, sperimentazione di nuovi modelli scolastici, introduzione degli organi collegiali), all'innovazione metodologica e didattica con nuove modalità di insegnamento, all'ampliamento dei contenuti culturali con un'attenzione più marcata verso la cultura della "modernità" (scienze, lingue, cultura artistico-espressiva).

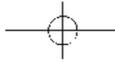
#### 4. IL MITO DELLA SCUOLA UNICA/2

All'affermazione e il progressivo rafforzamento del modello "scuola-centrico" contribuì anche un'altra lettura del principio della "scuola unica", in questo caso inteso non come risposta sociale alle dinamiche dell'inclusione/esclusione, quanto piuttosto in senso ideologico e politico con l'identificazione di un unico modello educativo pubblico, quello statale. Questo modello avrebbe il pregio di porsi al di sopra delle parti e di costituirsi come modello educativo "pluralista" e "neutrale" in cui tutte le opzioni e le proposte culturali hanno (o dovrebbero avere) pari diritto. In un bel libro tradotto soltanto qualche mese orsono (ma apparso negli Stati Uniti già nel 1988) Charles L. Glenn ricostruisce in modo assai convincente le diverse fasi attraverso cui si afferma, in Europa e negli Stati Uniti, il modello scolastico "unico"<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> Per la giustificazione di questa tesi rinvio alle argomentazioni presentate nel saggio *Sviluppo e declino della scuola italiana*, in AA. VV., *Paideia e qualità della scuola*, La Scuola, Brescia, 1992, 40-61.

<sup>9</sup> GLENN Ch. L., *Il mito della scuola unica*, Marietti 1820, Genova-Milano, 2004.





L'ampia documentazione addotta da Glenn sul principio della "scuola unica" in Francia, in Olanda e negli Stati Uniti offre significativi spunti anche per quanto riguarda il nostro Paese, specie in rapporto alla costruzione e al consolidamento del sistema scolastico nazionale.

Il cuore del progetto della "scuola unica" nella veste della scuola diretta, finanziata e gestita in prima persona dallo Stato, consiste nello sforzo deliberato di promuovere nelle giovani generazioni atteggiamenti, fedi e valori comuni nella prospettiva della condivisione dei valori di riferimento della comunità statale. Agli occhi della maggior parte dei riformatori liberali il particolarismo formativo espresso dalle dinamiche sociali (scuole paterne, scuole confessionali, istruzione artigiana, forme di avviamento al lavoro industriale, ecc.) appariva perciò come una minaccia, o per lo meno un serio rischio, rispetto alla realizzazione dell'auspicato programma di concordia e solidarietà nazionale da perseguire mediante forme di socializzazione comune.

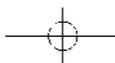
Il progetto di "scuola unica" affonda le sue radici nella concezione dello Stato inteso come invero etico della Nazione. Da Bertrando Spaventa e Pasquale Stanislao Mancini a Giovanni Gentile e Alfredo Rocco si svolge con esemplare linearità il disegno dello Stato come regolatore della vita associata. La scuola era perciò concepita come il luogo privilegiato della trasmissione degli ideali nazionali. Se qualche libertà in questo campo si poteva concedere essa andava in ogni caso concepita come eccezione e mai come regola.

Sarebbe stolto e storicamente imprudente omettere di ricordare anche le buone ragioni che sorressero, tra il XIX secolo e i primi decenni del Novecento, gli intenti dei riformatori, preoccupati "del numero sempre crescente di gruppi che avevano accesso alla vita politica..., della mancanza di unità spirituale, del solco che si andava allargando tra i loro valori liberali e le tenaci vestigia di ciò che essi consideravano superstizione e fanatismo"<sup>10</sup>, ma dobbiamo anche dire che la dimensione ideologica ebbe la sua parte non secondaria, specie in Italia e in Francia, ponendosi in forme antagoniste rispetto alla presenza della Chiesa e delle opere sociali del mondo cattolico.

Quasi per un processo inerziale – e spesso senza neppure rendersi conto, sia detto incidentalmente, che in quegli ambienti ideologicamente percepiti come "avversari" si stavano formando non solo "buoni cristiani", ma anche "buoni cittadini"<sup>11</sup> – le dinamiche si sono così a lungo protratte da usare in modo improprio, come fossero sinonimi, specie in campo scolastico, "pubblico" e "statale", da identificare la buona scuola specialmente in quella targata "di Stato", da guardare al pubblico "non statale" (foss'anche, ad esempio, regionale) come a qualcosa di meno garantito e rassicurante e, in definitiva, di meno legittimante rispetto al prestigio e all'autorità statale.

<sup>10</sup> Ibidem, 2004, 23.

<sup>11</sup> Cfr., ad esempio, FORMIGONI G., *L'Italia dei cattolici. Fede e nazione dal Risorgimento alla Repubblica*, Il Mulino, Bologna, 1998.





## 5. SFORTUNE E FORTUNE (TARDIVE) DELL'OTTICA POLICENTRICA

Non mancò chi, tra gli anni '60 e '70, cominciò a porsi interrogativi sulla reale capacità della scuola – anche e forse soprattutto nella forma del modello “unico” – di reggere al gravame dei compiti che la società le attribuiva, cominciando a elaborare un altro modello formativo, detto dell'integrazione delle risorse formative o, più semplicemente, modello “policentrico”.

Secondo i sostenitori di questa tesi non si trattava di negare il valore e l'importanza della scuola (contrariamente a quanto andavano, proprio allora, sostenendo i teorici della descolarizzazione radicale), ma di considerare il problema dell'equità educativa all'interno di un orizzonte più vasto, riconoscendo dignità e valore anche a esperienze e sedi formative esterne al sistema scolastico come ad, esempio, la formazione professionale e aziendale e la varietà delle opportunità educative offerte dall'extrascuola in genere. Si trattava insomma, di riposizionare la scuola, non concepandola più nella sua autoreferenzialità tradizionale (anche se mutata di segno sociale), ma di pensare alla scuola come ad uno solo dei soggetti possibili d'intervento educativo e formativo.

Per il tema dell'equità formativa – espressione che iniziò ad essere impiegata per indicare il superamento della sola prospettiva scolastica – si prospettò così una via nuova che si sviluppò in duplice direzione. In termini di politiche della formazione, si ampliò l'orizzonte delle responsabilità educative e scolastiche, coinvolgendo nel progetto di crescita della persona l'insieme delle agenzie formative di un territorio. Al tempo stesso si verificò nelle sedi extrascolastiche (in specie nell'ambito della formazione professionale e degli adulti) un forte impegno per la messa a punto di nuove prassi didattiche più duttili e varie di quelle tradizionalmente scolastiche.

La strategia dell'integrazione delle risorse, tuttavia, non incontrò, almeno nel nostro Paese, grande fortuna, nonostante il sostegno di alcuni significativi rapporti internazionali dei primi anni '70 (in particolare il celebre Rapporto Faure e quello, meno noto, ma altrettanto importante, legato al nome di Clark Kerr<sup>12</sup>) e, per quanto riguarda l'Italia, gli studi condotti soprattutto negli ambienti dell'Università cattolica milanese (Cesareo<sup>13</sup>), negli ambienti imprenditoriali e nei settori della formazione professionale. Essa scontò non solo un'antica tradizione di diffidenza della scuola nei confronti di tutto ciò che sfugge alla sua certificazione, avvalorata dal sostegno di larga parte cul-

<sup>12</sup> FAURE E., *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Armando, Roma, 1972; OCDE, *Educazione e lavoro nella società moderna*, Armando, Roma, 1976.

<sup>13</sup> CESAREO V. (a cura di), *La scuola tra crisi e utopia*, La Scuola, Brescia, 1974. Approcci scolastici e pedagogici coerenti con il modello policentrico nelle riviste “Formazione e lavoro” (cui si deve la suggestiva e anticipatrice proposta del “biennio professionale”) e “Professionalità”. Per una sintesi delle posizioni a confronto negli anni '70, cfr. il mio *Cultura, lavoro e professione*, Vita e pensiero, Milano, 1981. Il tema si è, in anni successivi, ampliato con notevoli contributi sul versante della formazione sia su quello dell'educazione degli adulti sia in stretta relazione alle sperimentazioni di alternanza scuola/lavoro con un'imponenza di scritti, ricerche e studi di cui è impossibile rendere conto in questa sede. In particolare come anticipazione di tematiche poi puntualmente riproposte nella Legge n. 53 cfr. BERTAGNA G., *Per un nuovo ruolo della Formazione Professionale nella riforma della Scuola italiana*, Ed. Assessorato Formazione Professionale - Provincia di Brescia, Brescia, 1996.





tura antifunzionalistica, pedagogica e sociologica, ostinatamente impegnata, come si è visto, nella proposta della "scuola unica".

Il caso dell'istruzione professionale statale si può considerare emblematico. Agli inizi degli anni '90 fu avviato un massiccio programma di de-professionalizzazione dei programmi e dei quadri orari, nella prospettiva che una certa iniezione di cultura generale fosse in grado di sottrarre gli istituti professionali alla loro tradizionale subalternità rispetto ai licei e agli istituti tecnici. Anziché scommettere sul rinnovamento nel segno della cultura del lavoro, si preferì l'ipotesi "licealizzante", approfondendo il solco con le esperienze di formazione regionale.

Queste ultime, dal canto loro (e con tutti i limiti che pur vanno tenuti presente), hanno contestualmente dimostrato la loro vitalità non solo operando sequenzialmente rispetto alle uscite scolastiche, ma proprio facendosi carico di quegli allievi descolarizzati ed espulsi dalla scuola. Sfidati da soggetti demotivati, culturalmente poveri, spesso senza figure di adulti significativi hanno sperimentato procedure e prassi didattiche coerenti con aspettative educative ed esigenze formative assai complesse. Soltanto in momenti più recenti si sono cominciate a sperimentare caute soluzioni sinergiche tra i due comparti formativi, superando steccati e diffidenze che non è esagerato definire storiche.

Diffidenze non meno marcate hanno segnato a lungo i rapporti tra scuole e mondo delle imprese quasi che essi fossero condizionati da una sorta di irrimediabile dipendenza del sistema scolastico rispetto a quello produttivo oppure nel timore, spesso agitato in chiave ideologica, della cosiddetta "aziendalizzazione dell'istruzione pubblica".

Il caso dell'istruzione e della formazione professionale documenta emblematicamente la difficoltà del sistema formativo italiano di uscire dallo "scuolacentrismo" per concepirsi ed organizzare in forme e modalità plurali. Parlare di policentrismo scolastico/formativo significa ripensare tempi, modalità e luoghi dell'apprendimento e della socializzazione educativa (basta pensare, per esempio, alle novità apportate dagli apparati info-telematici e l'importanza crescente dell'*e-learning*). È più che normale che, mutando le condizioni culturali, economiche e sociali, debbano cambiare anche le caratteristiche della scuola. E se per molto tempo parlare di riforma ha significato soprattutto pensare al rinnovamento dei programmi di insegnamento e all'aggiornamento sul piano degli ordinamenti degli studi, oggi parlare di riforma significa affrontare non solo la dimensione micro-didattica e curricolare, ma l'aspetto macro organizzativo e la pluralità delle soluzioni istituzionali.

Significa in particolare riposizionare la scuola, confermandola nella funzione tradizionale di luogo di apprendimento e di promozione di valori educativi, ma anche con la chiara percezione che la sua egemonia istruttivo-educativa si è esaurita nel momento stesso in cui essa ha perduto il suo antico ruolo di selezionatrice della classe dirigente. Nella società della piena conoscenza alla scuola competono altre, non meno significative e impegnative, responsabilità che potrà efficacemente onorare nella misura in cui saprà virtuosamente collocarsi all'interno di alleanze e sinergie formative.

