



Riforme della scuola: qualche questione di fondo

*Mario Ambel**

Esistono spazi reali per una riforma condivisa della scuola o è meglio rinunciarvi, adottando invece provvedimenti che siano in grado di migliorare la scuola, senza introdurre profondi rivolgimenti strutturali? Che fare dopo l'approvazione della legge delega per la riforma della scuola?

Premessa

In questo contributo intendo affrontare alcune questioni di fondo relative alle ipotesi di riforma del sistema scolastico, sulle quali si confrontano da tempo posizioni diverse, anche trasversali agli schieramenti politici, e sulle quali si è ben lontani dall'intravedere margini di accordo e di condivisione. Si tratta di questioni non nuove, ma neppure marginali, sia sul piano dei principi che su quello delle scelte concrete che ne conseguono: se non risolte a monte, queste questioni, rischiano – oltre che di esplodere successivamente – di far apparire l'eventuale scelta di alcuni di procedere congiuntamente alla fase di elaborazione dei regolamenti attuativi della riforma dell'attuale governo più come il frutto di una rimozione strumentale che di un ragionevole compromesso.

Solo affrontando queste questioni è possibile decidere se esistono spazi reali per una riforma condivisa o se è bene rinunciarvi, adottando invece provvedimenti che siano in grado di migliorare la scuola, senza introdurre profondi rivolgimenti strutturali: il ragionamento, perché ci siano le precondizioni del dialogo, deve valere ovviamente per

* Mario Ambel, insegnante, si occupa di educazione linguistica e di progettazione curricolare; è autore di contributi di ricerca didattica e di politica scolastica, nonché di testi scolastici; è consulente della rivista «Insegnare»; è stato coordinatore dell'Area linguistica e del Gruppo di lavoro sulla conclusività della scuola superiore nella Commissione De Mauro per l'elaborazione degli Indirizzi curricolari, nella precedente legislatura.

entrambi i progetti di riforma e deve quindi prevedere la rinuncia a questa, così come non si è realizzata l'altra.

Identità pubblica, mandato costituzionale e derubricazione dell'obbligo scolastico

La prima e fondamentale questione è decidere se si considera ancora la scuola una *res publica* o se la crisi irreversibile del vecchio modello di stato centralizzato e la teorizzazione dello stato leggero debbano spingersi fino alla negazione di un mandato collettivo di indirizzo democratico del sistema scolastico, per sostituirlo con una pluralità di soggetti e di luoghi decisionali che, anziché reinventare una responsabilità pubblica policentrica, optino per assecondare istanze eterogenee di natura privata.

Rispondere affermativamente significa anzitutto continuare ad affidare alla scuola pubblica (che è tale proprio in virtù di questo mandato) il compito di decondizionamento e di inclusione sociale, che gli conferisce l'art. 3 della Costituzione, ritenendo anzi necessario accrescere i livelli culturali richiesti oggi a tutti i cittadini, prima di occuparsi di quelli di ciascuno che sono un'altra cosa.

Nessuno nega, almeno a parole, che, oggi, per una serie di concause complesse, l'inclusione sociale si gioca sempre più drammaticamente sul possesso di un livello elevato di crescita culturale, di capacità critiche e interpretative, sul controllo dei vecchi e dei nuovi alfabeti, sull'accesso a universi simbolici in perpetua ridefinizione, sulla capacità di relativizzare storicamente e culturalmente i processi di costruzione delle identità e delle appartenenze, sia locali che globali. L'esigenza di elevare i livelli culturali di tutti come condizione vitale della democrazia va ben al di là della necessità di sostenere la capacità competitiva e lo sviluppo economico di una nazione o di un territorio: solo garantendo la prima esigenza, si creano condizioni accettabili per affrontare la seconda.

In una tale situazione, il ruolo della scuola, la sua capacità di continuare ad essere (sempre di più e su terreni sempre più impegnativi) luogo e occasione di decondizionamento sociale e di acquisizione di diritti effettivi di cittadinanza non solo non si esaurisce, ma assume nuovamente contorni epocali, paragonabili a quelli che ha avuto nella trasformazione delle società agricole in società industriali. Con la complicazione di dover spostare in avanti, in termini quantitativi e qualitativi, la permanenza iniziale nelle strutture scolastiche, in modo da garantire a tutti livelli adeguati di crescita culturale e di dotazioni strumentali preliminari alla professionalizzazione, per poi prevedere qualificati ritorni in formazione che ne garantiscano successivi incrementi.

La scuola (e non può che farlo la scuola) deve essere messa in grado di elaborare e concretizzare un rinnovato e più alto (anche se non definitivo) punto di sintesi fra costruzione di identità e cittadinanza, fra crescita culturale e orientamento professionale, indipendentemente dai luoghi socioculturali di provenienza e dai destini lavorativi immediati o futuri di ciascuno: deve poter continuare a essere luogo della maturazione



graduale e consapevole di scelte di vita diverse, che abbiano come comun denominatore una cittadinanza piena e consapevole.

Attorno a queste questioni va valutata l'opportunità di derubricare l'obbligo scolastico, anziché elevarlo fino a comprendere il biennio della scuola superiore; nel mentre si decide, si ricordi che non è in nessun modo possibile garantire, entro la scuola media, livelli di conoscenze, abilità strumentali, capacità critiche, atteggiamenti culturali, tali da garantire, oggi, quei diritti di cittadinanza. Così come in questa prospettiva vanno valutate sia la scelta di rinunciare alla continuità e alla progressività del curriculum, per accentuare la specificità e la frattura fra gli ordini di scuola, sia la retroazione sulla scuola media in termini di disuguaglianza delle opportunità, che la scelta tra i due canali di scuola superiore produce.

Affinché sia possibile assolvere a quel mandato, è necessario ribadire e difendere la dimensione pubblica della scuola in quanto istituzione; il che significa, da un lato, contrastare la privatizzazione della ricerca, della progettazione, dell'attuazione e della verifica attorno ai processi di insegnamento/apprendimento, dall'altro ridefinire il ruolo dei diversi soggetti che oggi, dopo la revisione del titolo V della Costituzione, concorrono a formare quella "Repubblica" di cui parla l'art. 3 della Costituzione.

Ovviamente è necessario anche ridefinire che cosa si debba intendere, oggi, per "pubblico". E sappiamo quanto sia arduo, di questi tempi. È in atto, nel paese, un confronto serrato sull'idea di democrazia, di cittadinanza, persino di legalità; a questo confronto non può e non deve sottrarsi la scuola, che fonda anzi sul concetto di cittadinanza la sua stessa identità e legittimazione.

Il processo di privatizzazione delle istituzioni

La salvaguardia dell'identità della scuola in quanto istituzione e quindi luogo di garanzia (e non servizio o azienda o impresa o agenzia), pone ovviamente seri problemi di incompatibilità con il processo in atto di privatizzazione delle istituzioni e delle finalità pubbliche.

Dei rischi di privatizzazione della scuola si discute ormai da anni, talvolta imputando l'avvio di questo processo alle leggi che hanno introdotto la parità scolastica e l'autonomia. La legge sulla parità scolastica afferma la necessità di trasferire nella sfera etico-sociale del pubblico le scuole non statali (quelle che qualcuno chiama significativamente "libere"), ma continua ad attribuire responsabilità istituzionali e quindi pubbliche, oltre che a tutte le scuole, anche a tutti gli altri soggetti coinvolti dal conferimento di poteri un tempo attribuiti allo stato. Questo tentativo di attivare o convogliare in senso pubblico risorse locali o private può essere considerato illusorio o da taluni anche pericoloso, ma soprattutto è di per sé insufficiente ad arginare l'operazione opposta e ben diversa di destrutturazione e privatizzazione di tutto ciò che è pubblico (stato e leggi comprese).

I processi di privatizzazione in atto (non riguardano solo la scuola) hanno implicazioni etiche, culturali, concettuali e politiche di ampia portata: coinvolgono le scelte concrete come gli atteggiamenti mentali, i comportamenti diffusi, i rapporti di forza, la percezione e la difesa dei diritti delle persone. La privatizzazione delle istituzioni prepara e legittima il trasferimento di risorse pubbliche al privato o il condizionamento privato sulle scelte pubbliche attraverso la degenerazione dell'idea stessa di pubblico, delle sue regole, delle pratiche conseguenti. Nella scuola, trova applicazione nell'uso strumentale della "libertà" di scelta educativa delle famiglie e nel buono scuola, nell'accentuazione delle forme di contrattualità e condizionamento di alcune famiglie sulla definizione del progetto culturale e sull'impianto curricolare della scuola pubblica in nome delle condizioni socioculturali pregresse, nella formazione delle classi e delle sezioni, nei "Piani di studio personalizzati" orientati alle scelte future.

Si pensava fosse prassi superata dal liberismo quella di trasformare i diritti che non si riesce a garantire in quella forma di libertà apparente che sono i privilegi; oggi, invece, ritorna e, per legittimarla, si evoca una sorta di automatismo causale fra federalismo, sussidiarietà e privatizzazione. Si tratta di un automatismo che deriva dall'exasperazione del principio di sussidiarietà, in quanto supplenza del privato laddove lo statale (non il pubblico) sia meno funzionale a raggiungere gli obiettivi che una comunità intende darsi. Ma questo principio è ovviamente di scarsa applicabilità a obiettivi di alta rilevanza sociale, caratterizzati da forti necessità perequative e di garanzia. La scuola non è un servizio di trasporto pubblico o di nettezza urbana. Ed è una scelta di campo, certo legittima ma non assiomatica, quella per cui alcuni governatori regionali intendono il federalismo prioritariamente come trasferimento di risorse pubbliche verso soggetti privati: lo dimostra il diverso atteggiamento di regioni politicamente orientate in modi differenti, sia sul buono scuola che sulla formazione professionale. Quando, per giustificare scelte di parte, si tira in ballo la legge di revisione costituzionale del titolo V, non bisognerebbe dimenticare che nel paese è ancora aperta (si spera) la scelta fra il federalismo come redistribuzione delle responsabilità istituzionali fra soggetti pubblici diversi oppure come accentuazione della privatizzazione del welfare.

La vera posta in gioco, quindi, non è (solo) verificare se esistano strutture private interessate e in grado di interpretare e vivere in senso pubblico, nel rispetto di regole certe, il mandato istituzionale; o scegliere quali soggetti del privato (familiare, sociale o economico che sia) e in che misura debbano essere chiamati a integrare l'azione della scuola, senza snaturarla, per quanto, ad esempio, la privatizzazione del sostegno all'handicap o alla lotta all'emarginazione scolastica pongano il serio problema dell'arretramento del pubblico da terreni che ne dovrebbero costituire una priorità etica e politica. La vera posta in gioco è la perdita di identità e di finalità pubblica e istituzionale dell'intero sistema, a vantaggio di logiche, priorità, dipendenze di natura persino più individualistica che privata. Qualcuno desidera avere gli indirizzi delle scuole medie che, già attualmente, per selezionare l'utenza in ingresso, ai genitori di ragazzi portatori di handicap o extracomunitari o con presentazioni problematiche da parte della scuo-



la elementare, indicano la scuola vicina perché “è specializzata in questi problemi”? Con un bell’esempio, tra l’altro, di uso mistificatorio del linguaggio tecnicistico? Volete provare a chiedere che cosa pensa, la scuola accanto, della sua “specializzazione”?

Certo, l’identità di ciò che è pubblico deve trasformarsi da fatto burocratico e tendenzialmente stagnante a motore ideale e propulsivo, sulla base di un nuovo patto fra socialità e cittadini, una nuova idea di cittadinanza, di diritti, di tutele, di garanzie. Ma bisogna evitare che venga applicato alla scuola questo inedito mix di neoliberalismo delle opportunità (per chi le ha) e di neocentralismo restrittivo e dirigista delle risorse (per chi ne ha bisogno). Le società democratiche, nell’era della globalizzazione, anziché perseguire in modo sistematico la delegittimazione, la deregolamentazione e la privatizzazione delle istituzioni pubbliche e dei diritti acquisiti, dovrebbero essere impegnate a sollecitare, orientare e valorizzare in senso pubblico la coscienza critica e l’agire dei cittadini. La necessaria liberazione delle risorse private, personali, individuali, svincolate da forme rigide di controllo e di predeterminazione, dovrebbero concorrere al bene comune e allo sviluppo più e meglio di quanto non abbiano saputo fare le istanze statali centralizzate, le gerarchie burocratiche, le forme parziali di democrazia, ma perché ciò sia possibile è necessario che la centralità dei soggetti sia orientata non alla pura salvaguardia e alla difesa dei propri interessi individuali, familiari, di gruppo, ma alla generalizzazione di valori e comportamenti solidali, in buona misura da reinventare.

Anche per questo, la scuola dovrebbe essere impegnata sul fronte dello sviluppo della democrazia, prima che su quello dei rapporti economici e delle regole di mercato che, spesso, anziché rinforzarla, la condizionano in direzioni puramente consumistiche e disegualitarie. Varrebbe la pena pensarci, anche quando si affronta il problema dell’educazione (non delle “educazioni”) alla cittadinanza.

Autonomia della responsabilità e autonomia della competitività

Conseguenza della salvaguardia e della valorizzazione dell’identità pubblica e del ruolo istituzionale della scuola è la scelta dell’autonomia della responsabilità rispetto all’autonomia della competitività. Non voglio qui riaprire la polemica sul se e quanto la legge dell’autonomia abbia favorito o facilitato una deriva aziendalista, concorrenziale, privatistica delle scuole e dell’autonomia stessa. Io non credo che le cose stiano in questi termini, certo è, però, che così come qualcuno si ostina a ritenere automatico coniugare federalismo e privatizzazione, qualcuno altro (anche nel centrosinistra) tende a ritenere automatico dover coniugare autonomia con imprenditorialità e competitività.

L’autonomia della scuola è autonomia istituzionale, assunzione diretta di responsabilità in luogo della catena piramidale di adempimenti centro-periferia mediati dall’amministrazione; è autonomia nello scegliere il modo con cui assolvere al proprio mandato culturale e sociale; è autonomia del modo di spendere le risorse per raggiungere i suoi fini; solo in ultima istanza può essere autonomia nel reperimento delle risorse

integrative, tali però che non possano né debbano condizionare, o peggio, stravolgere le sue finalità e le sue scelte.

Corollario essenziale a questi criteri di indipendenza è l'autonomia di ricerca e sperimentazione, come criterio di regolazione della progettazione, messa in atto e autovalutazione dei processi insegnamento/apprendimento e dei loro risultati, da cui dipendono l'autonomia didattica e organizzativa (e non viceversa). Anche sul tema della privatizzazione della ricerca non mancano riserve e preoccupazioni. Le scuole hanno assoluta necessità di ridefinire le componenti di ricerca, di progetto, di elaborazione culturale e programmatica, svincolandole dalle logiche di soddisfazione del cliente, dall'adeguamento a mode o pressioni esterne, da condizionamenti e ricatti economici, da qualunque parte provengano, stato compreso. Per realizzare il loro mandato istituzionale, liberando un progetto culturale ed educativo credibile e praticabile, le scuole (anche le università) dovrebbero essere affrancate (anziché sempre più pesantemente dipendenti) anche dal ricatto economico rappresentato dal *voucher* d'ingresso: più allievi, maggior finanziamento; più famiglie economicamente disponibili a integrare le spese, maggiori introiti. Si apre qui la problematica, quanto mai delicata, di come sia possibile diversificare il sostegno economico in funzione delle difficoltà oggettive in cui si opera, di che cosa significhi incentivare e premiare non i prodotti, ma i progetti e i processi, la ricerca, la sperimentazione, la diffusione delle esperienze. Ma soprattutto si impone la necessità di una maggior indipendenza delle condizioni di esercizio dalle logiche esclusivamente dettate dai finanziamenti integrativi (la scuola "essenziale" a bilancio sulle spese fisse e la scuola integrativa a bilancio sui progetti, finanziati *ad hoc*); nel frattempo si decide non solo di non adottare l'organico funzionale, ma di restringere la flessibilità d'utilizzo delle risorse umane e di ridurre gli investimenti sulla scuola per salvaguardare e premiare altre forme di libertà-privilegio.

Non si tratta di riproporre uno spazio franco, autoreferenziale e disancorato dalla realtà (questa strada il sistema scolastico l'ha già a lungo praticata), ma della capacità di compiere scelte e assumere responsabilità in funzione del proprio mandato prioritario e specifico, che è di natura culturale e sociale. Su questi terreni si gioca la partita dell'autonomia e la sua possibilità di non essere occasione di frantumazione e degenerazione del sistema. E che l'autonomia comporti rischi di degenerazione e gerarchizzazione all'interno del sistema non è opinione ideologica o visionaria degli estremisti, se anche analisti attenti all'evoluzione di altri sistemi scolastici che l'hanno già ampiamente percorsa ne mettono continuamente in guardia.

Anche sull'autonomia, per altro, ci sono approcci di natura culturale da affrontare e risolvere. Penso che sia estremamente pericoloso, ad esempio, sottovalutare le derive e le degenerazioni dell'idea e della pratica di autonomia, anche quelle che già vengono messe in atto da alcune scuole, sia sacrificando le scelte curriculari e i modelli organizzativi a una malintesa soddisfazione del cliente, sia posponendo la coerenza della definizione dei profili di uscita e dell'impianto programmatico alla possibilità di integrare i finanziamenti.



Ma è anche pericoloso, soprattutto a sinistra, sottovalutare le preoccupazioni, le critiche al concetto stesso di autonomia e ai rischi di una sua applicazione impropria, all'uso di un linguaggio tutto di marca efficientista, manageriale e aziendalista. La conquista dell'autonomia è troppo importante per accettare che ne venga fatto un uso distorto. Penso che soprattutto vada rimesso in discussione l'assioma per cui autonomia significa *de jure* o *de facto* (che già comunque non è la stessa cosa, almeno per quanto attiene alla responsabilità individuale e collegiale delle scelte e delle interpretazioni...) accettazione delle regole della domanda e dell'offerta, simulazione delle leggi di mercato, soddisfazione del cliente, competitività, concorrenza, ecc. ecc.; con l'aggravante del fatto che si tratta di una versione pauperista delle regole della competizione economica: non per il profitto e il reinvestimento, ma per la sopravvivenza e la quota di finanziamento o sovvenzione, sia che provenga dallo stato o in modo indiretto dallo stato e dalle famiglie). Applicare o simulare regole di mercato in una economia della sopravvivenza è notoriamente causa di imbarbarimento.

Le scuole devono essere messe in condizione di spostare attenzione e risorse intellettive dal come accaparrarsi utenza e finanziamenti (che sono spesso la stessa cosa) a come rendere il proprio agire funzionale ai propri fini, riattivando la disponibilità e le capacità dei singoli e dell'intero sistema a definire, realizzare, autovalutare e migliorare i processi di insegnamento/ apprendimento. Ed è ovvio che queste condizioni possono essere realizzate solo decidendo di ampliare i finanziamenti alla scuola pubblica e alla ricerca.

Il problema della valutazione e della rappresentazione degli esiti

Queste questioni chiamano direttamente in causa il problema della valutazione, degli allievi, della scuola, del sistema (cosa diversa e ancor più delicata è la valutazione degli insegnanti). E anche qui si tratterà di scegliere fra un sistema di valutazione e di autovalutazione più orientato a conoscere, capire, aiutare a porre e risolvere problemi e un sistema di valutazione più orientato a giudicare, premiare, sancire. In tal senso, la natura della valutazione adottata dal sistema rilancia e incrocia l'idea stessa di scuola e di autonomia: un sistema di valutazione per conoscere, consapevole che ciò che va valutato sono soprattutto gli effetti sociali di medio e lungo periodo, "supporta" una scuola istituzione e un'autonomia della responsabilità; al contrario, un sistema (nazionale o locale) per premiare, attento alla produttività di breve periodo e dei singoli segmenti o soggetti, "supporta" la scuola azienda e l'autonomia della competitività.

La scelta del sistema di valutazione e soprattutto del suo uso politico sono in grado di condizionare pesantemente, dall'interno o peggio ancora dall'esterno, il sistema nel suo complesso: nulla crea retroazioni che possono essere virtuose o devastanti come i processi valutativi. Lo sappiamo bene noi insegnanti: qualsiasi sistema di valutazione (anche quello degli allievi) rischia di trasformare ciò che/chi viene valutato in ciò che si decide di valutare.

Si tratta di una scelta delicata e decisiva, che deve essere sorretta da equilibrio politico (e molta cautela) e da solide competenze, da capacità di cooperazione internazionale, ma non penso che sia produttivo rifugiarsi in una demonizzazione acritica delle procedure di valutazione (e dei loro responsabili), in un rifiuto pregiudiziale della necessità di procedure serie e scientificamente solide di ricerca sulla scuola e sui suoi risultati, come della necessità di fare della capacità di osservare criticamente e di autovalutare il lavoro didattico una delle componenti essenziali della professionalità docente (e non solo un fastidioso fardello burocratico).

Tra la ritrosia talvolta preconcepita e difensiva di molti nei confronti di qualsiasi tentativo di descrivibilità e di oggettivazione dei risultati dei processi di insegnamento/apprendimento e la superficialità un po' deterministica con cui altri trattano questioni come gli standard di apprendimento, gli obiettivi minimi, i livelli di prestazione delle scuole, in generale i criteri di rilevamento della qualità dell'istruzione, c'è lo spazio aperto e scarsamente frequentato (o bloccato, laddove comincia) della necessità di elaborare, applicare, verificare criteri attendibili di definizione, descrizione e valutazione dei risultati dell'insegnamento/apprendimento.

Tutto ciò è non solo necessario, ma indispensabile, anche per evitare che della scuola si forniscano immagini negative, nelle quali la scuola stessa stenta a riconoscersi. Da tempo si afferma la necessità di liberare la scuola dal giogo di valutazioni impressionistiche, negative o positive che siano, anche se poi i tentativi di mettere in atto sistemi e criteri di lettura e interpretazione del funzionamento della scuola trovano forti resistenze, anzitutto nella scuola stessa.

E a questo proposito si apre l'altra delicata questione del rapporto fra il giudizio che si dà della scuola e dei suoi risultati e le scelte in tema di riforme: se siano più o meno necessarie e, soprattutto, in che direzioni debbano andare. Mi sembra un punto di partenza assai vincolante e almeno in buona misura discutibile la rappresentazione usuale della scuola come di un organismo eccessivamente dispendioso che non riesce a raggiungere risultati soddisfacenti, se non in termini di socializzazione, di contenimento solo parziale delle disuguaglianze socioculturali e per di più al prezzo di un continuo abbassamento dei livelli di uscita degli allievi.

Senza entrare qui nel merito di una questione certamente articolata, varrà la pena ricordare che per applicare criteri seri di indagine, di rilevamento, di ricerca, di valutazione e di autovalutazione a un sistema complesso come la scuola bisognerebbe anzitutto decidere e condividere che cosa (e dove) valga la pena andare a cercare, quali dati e quali ipotesi si intendano verificare. È ad esempio quantomeno curioso continuare a dare giudizi sul reale o presunto abbassamento dei livelli qualitativi della scuola, in una situazione in cui decidere che cosa si debba imparare e insegnare è questione ben lontana dall'essere risolta. Né, ovviamente, a verificarlo vale soltanto la richiesta del segmento formativo successivo, che spesso ha e pratica un'idea non solo di che cosa sia legittimo pretendere, ma anche di che cosa significhi apprendere (e insegnare), completamente diversa da quella del tipo di scuola da cui l'allievo è uscito. Per fare un solo esem-



pio: fra la conclamata valorizzazione dell'imparare a imparare e la reiterata difesa di repertori consolidati di contenuti non si può continuare a fingere e perseguire mediazioni improvvisate. Mediazioni sono certamente possibili e doverose, ma non sono attualmente né solidamente raggiunte, né tantomeno diffuse.

Culture a confronto, sistema integrato e doppio canale

Senza trovare accordi condivisi sui problemi fin qui esposti, è difficile affrontare in modo non strumentale la questione che ormai da quarant'anni impedisce la riforma della scuola superiore (e l'elevamento dell'obbligo scolastico) e che ancora una volta solleva nodi irrisolti: il problema del rapporto fra crescita culturale e dimensione professionalizzante e quindi le concrete soluzioni da adottare per garantire a tutti il nuovo "diritto all'istruzione e alla formazione", fino a 18 anni o, secondo la formula ora adottata, "fino al conseguimento di una qualifica o un diploma".

Questo è un altro tema su cui divergono i giudizi sui due progetti di riforma: sono in sostanziale continuità o in palese divergenza? Sarebbero sostanzialmente omogenei e in continuità, secondo alcuni, proprio poiché entrambi finalizzati a integrare "istruzione e formazione" e a incrementare l'acquisizione di professionalità spendibili nel mondo del lavoro; profondamente diverse, secondo altri tra cui chi scrive, perché, pur partendo da alcune preoccupazioni analoghe, prevedono due modi diametralmente opposti di affrontarle: da un lato (la legge 30/2001), un unico "sistema integrato" (che comprenda sia i licei che gli attuali istituti tecnici e professionali), nel quale attuare differenti modalità di rapporto con la realtà socioeconomica e quote di integrazione con la formazione professionale; dall'altra (la legge delega) una separazione (doppio canale) fra un "sistema dei licei", salvaguardato dall'intera problematica, e un "sistema di istruzione e formazione" (nel quale non si è ancora capito bene quale quota di istituti tecnici e professionali dovrebbe essere inclusa e in base a quali criteri insieme alle attuali agenzie di formazione professionale), dove attuare percorsi al contempo di istruzione e formazione professionale, seppure di auspicata "pari dignità" con l'altro.

Il dibattito sulla riforma del centrosinistra (in verità molto più acceso di quanto non sia quello sulla riforma attuale, anche perché i tempi furono comunque più distesi) ha avuto almeno il merito, al riguardo, di mettere in evidenza due questioni soggiacenti, fra loro complementari, sulle quali le posizioni in campo sono talvolta molto lontane, anche in modo trasversale agli schieramenti politici: il rapporto fra "cultura speculativa" e "cultura operativa", per usare una terminologia che non condivido, ma che ha i suoi estimatori; e la necessità di un sostanziale distanziamento (la cultura disinteressata) o di una maggior contiguità (la competenza spendibile) fra sistema scolastico e mondo del lavoro.

Solo apparentemente (e nonostante le reiterate affermazioni in tal senso) il proget-

to attuale supera la visione dicotomica della contrapposizione fra le culture. Realizza, invece, al riguardo una doppia forzatura un po' equilibristica:

a) sulla base di una non da tutti confessata accettazione della polarità fra cultura intellettuale, teorica, astratta, critica, conoscitiva e cultura manuale, empirica, concreta, tecnica, applicativa istituisce due diversi "sistemi", di fatto per salvaguardare il primo da ogni inquinamento con la dimensione dell'operatività e della spendibilità, rilanciando un'idea alquanto elitaria e anacronistica di "licealità" (strizzando l'occhio alla tradizione gentiliana e incassando il favore delle componenti trasversali che proprio in nome della salvaguardia del liceo si opposero al progetto precedente); ma, nello stesso tempo,

b) sulla base di una conclamata volontà di superare quella stessa contrapposizione, istituisce (per l'altra metà dei cittadini) un "sistema di istruzione e formazione professionale" dove realizzare, secondo alcuni l'integrazione fra sistemi (aprendo possibili concertazioni bipartisan con il centrosinistra e strizzando l'occhio alle politiche comunitarie), secondo altri una sostanziale accentuazione della dimensione professionalizzante a scapito di quella culturale, in particolare degli istituti tecnici (ma anche di molti istituti professionali), di cui non a caso si fa fatica a intravedere la nuova identità, oltre che la nuova collocazione istituzionale.

In altri termini: per metà del cielo una riedizione del liceo gentiliano; per l'altra metà, nel migliore dei casi, l'integrazione, nel peggiore, una con-fusione di finalità, procedure, strutture, soggetti, modelli organizzativi e didattici.

La soluzione, invece, non può che prendere le mosse dalla necessità, non di perpetuare l'antagonismo, ma di fondare una nuova complementarità, su rinnovate basi culturali e metacognitive, fra la dimensione conoscitiva e critica e quella operativa e procedurale nei diversi campi di sapere e di esperienza (di tutti, però); una complementarità che si concretizzi poi in modi differenti nei diversi tipi di scuola superiore, sulla base, non dei lavori più o meno futuri, ma della natura specifica degli oggetti conoscitivi ed esperienziali posti al centro delle finalità di "indirizzo". Su questa base si potrà (nel triennio e dopo) prevedere la possibilità (variamente distribuita in funzione dei tempi e dei profili di uscita) di quote diversificate di integrazione fra una scuola e una formazione professionale che si possano integrare (anziché con-fondersi) proprio mantenendo entrambe la propria specificità.

Mantenere distinte ma integrabili la scuola e una vera formazione professionale non significa ribadire la dicotomia fra le culture; significa, anzi, superarla nell'unico modo possibile: continuando ad affidare alla scuola, in virtù di una concezione più culturalmente solida delle professioni e più contestualizzata della conoscenza, il compito di garantire un approccio culturale, propedeutico e fondante, capace di astrazione e di sguardo critico, ai diversi settori dell'agire conoscitivo e operativo, mentre la formazione professionale dovrebbe fondare la sua specificità (e la sua utilità) proprio sulla contiguità con i luoghi, le procedure, le competenze specifiche dei contesti in cui le professionalità si esercitano, per svolgere quella funzione (che le è propria) di ponte, ricorrente e integrabile, con il tempo e le modalità dei lavori.



È curioso come in Italia, anziché costruire un sistema di formazione professionale agile, connesso con il mercato del lavoro, dinamico, efficace, capace di rispondere alle previsioni occupazionali (ammesso che ci si doti di strumenti adeguati a prevederle e governarle), integrando in questo modo l'insostituibile funzione culturale della scuola, si preferisca snaturare una parte del sistema scolastico accentuandone la dimensione professionalizzante in alternativa a quella liceale. La critica ricorrente alla "licealizzazione" degli istituti tecnici e professionali come causa della mancata spendibilità del loro percorso formativo sul mercato del lavoro si risolve, anzitutto, decidendo una volta per tutte se la richiesta di un maggior spessore culturale per tutte le professioni è una leggenda comunitaria o un'effettiva salvaguardia anche delle capacità competitive del paese e, successivamente, intervenendo proprio sul concetto di cultura, in particolare tecnica, ma senza descolarizzare metà o un quarto del sistema scolastico.

Si tratta di fondare una nuova gamma di paradigmi "scolastici", variamente capaci di coniugare identità/cittadinanza/cultura e orientamento alla professionalità, più prossima per alcuni, più lontana per altri, integrabile nel tempo per tutti. Ciò implica la necessità di affrontare in termini nuovi i rapporti fra cultura e lavoro, fra sapere disinteressato e sapere spendibile (come cittadini ancor prima che come lavoratori), nell'ottica della sintesi fra le molteplici configurazioni della necessità di competenze: individuali, sociali, relative allo sviluppo economico, ma anche alla valorizzazione e alla qualità del tempo del non-lavoro.

Purtroppo la contrapposizione gerarchica dei saperi informa il dna della gerarchizzazione culturale e sociale delle competenze (e delle persone) e trova una miriade di implicazioni pratiche, alcune più funzionali, altre deleterie, altre infine devastanti. Tra le derive più devastanti che funzionali, c'è anche il voler continuare a riprodurre e perseguire un modello di società a due o tre velocità, caratterizzato da una forte separatezza e gerarchizzazione valoriale e culturale fra decisori, tecnici, produttori e deprivati, tanto più grave e inopportuna nel momento in cui aumenta la domanda di flessibilità culturale e professionale, non solo come motore produttivo ed economico, ma anche come principale (unico?) strumento di difesa e di contrattualità individuale delle persone, in un mercato del lavoro nel quale la globalizzazione delle variabili cresce di pari passo alla derubricazione dei diritti collettivi e delle tutele condivise.

Non è un caso che l'enfatizzazione della dimensione professionalizzante dell'istruzione tecnica e professionale e la complementare difesa a oltranza dei licei, cattedrali della cultura non spendibile, trovino la loro comune legittimazione e pacificazione proprio nel doppio canale, con il rischio di ritrovarsi, da un lato, la cultura liceale, disinteressata e critica, l'*otium*, dall'altra la competenza professionale e spendibile, il *negotium*: l'uno e l'altro reciprocamente inutili e avviati a una spirale di progressiva e anacronistica radicalizzazione delle proprie identità. In questo modo si evita di affrontare il vero problema: garantire un rinnovamento culturale di tutta la scuo-

la superiore nel suo complesso, per renderla variamente capace di far fronte alle diverse modalità di coniugare, nei diversi settori di sapere e di esperienza, distanziamento critico, inquadramento culturale e spendibilità sia sociale che professionale.

La scuola è inevitabilmente un sistema regolato su tempi medio-lunghi, tipici dell'approccio culturale: non saranno certo (e non dovranno essere) la programmazione modulare, il sistema dei crediti, le competenze (soprattutto se correttamente intesi come strumenti di maggior funzionalità ed efficacia del mandato culturale e non strumenti di una formazione di tipo professionale e aziendale) a modificare questa sua natura e a trasformarla in formazione professionale. E così deve essere: per garantire a tutti quella crescita della dimensione culturale, aperta però all'operatività e all'agire consapevole, che molti, almeno a parole, reclamano come fondamentale anche (soprattutto) per i lavori richiesti nei settori tecnici, commerciali, agroalimentari, turistici ecc.

Una scuola capace di rispondere in termini di cittadinanza e di costruzione di identità (né di sudditanza né di antagonismo preconcepito) al rapporto con i (futuri) destini professionali, con il mondo del lavoro e con i modelli di sviluppo, non può essere una scuola, neppure al liceo, che polarizza e contrappone le due "culture". Decenni di scuola fondata sulla sintesi fra fare, saper fare, essere e sapere come fare, sapere di saper fare ed essere consapevoli di come si è, sembrano vacillare sotto il maglio di una visione nuovamente polarizzante del rapporto fra capire, fare e agire, talvolta persino fra intellettività astratta e cognizione empirica.

Quella percentuale oscillante di diciottenni senza qualifica

C'è poi un ultimo problema da affrontare e risolvere: il destino di quella percentuale variabile fra il 20 e il 30% di giovani che oggi arriva alla maggiore età senza una qualifica. È un problema grave, spesso evocato per giustificare la necessità di accentuare il ruolo della formazione professionale. È difficile capire come il problema di quei giovani possa essere affrontato e risolto, a condizioni pregresse e più generali immutate, da quella stessa formazione professionale che già oggi non frequentano (perché troppo professionalizzante?) o da quegli stessi istituti professionali dai quali vengono bocciati ed emarginati (perché troppo licealizzanti?).

In realtà i problemi di quei giovani, più fragili e depressi che ansiosi di assumere responsabilità e inserirsi nel mondo del lavoro, sono più antichi, risalgono a un processo di emarginazione scolastica che inizia alla fine della scuola elementare, affondano le loro radici in situazioni di disagio socioculturale e spesso familiare che ne ha fatto dei "soggetti a rischio": pensare di risolverli senza un investimento di risorse culturali, psicologiche, motivazionali di più ampia portata e durata rischia di alimentare il sospetto che li si voglia usare come grimaldello per scardinare il sistema.

In realtà solo la scuola, in accordo con la formazione professionale, può e deve ri-



solvere quel problema; ma può farlo solo sulla base di progetti di ampio respiro, promossi e sostenuti dagli enti locali e dal territorio, non nella prospettiva di immediate e spesso illusorie soluzioni lavorative, di professionalità rigide e povere di contenuti conoscitivi, ma di una rifondazione complessiva della loro identità, dei loro progetti di vita e della loro cittadinanza. Certo, la vera soluzione di questo problema sarebbe prevenirlo, anziché immaginare una scuola di base che sembra fatta apposta per perpetuarlo. Bisognerebbe anche decidere di dotarsi di dati conoscitivi più seri su questa realtà: chi tenta di farlo scientificamente di solito giunge a esiti ben più problematici.

Forse, anziché abolirlo, sarebbe stato meglio lasciare il tempo all'elevamento dell'obbligo di assestarsi, fuori dal compromesso controproducente dell'unico anno di elevamento. La percentuale dei ragazzi di 14-18 iscritti alla scuola superiore è cresciuta di 14 punti percentuali nel corso di soli otto anni fra il 1991/92 (70,3%) e il 1999/200 (84,1%): anziché inventarsi il "sistema della formazione e dell'istruzione professionale" sarebbe stato bene sostenere l'attuale scuola superiore affinché incrementasse ulteriormente quella quota, evitando al contempo di emarginare fin dai primi mesi o dal primo anno chi esce dai suoi canoni attuali di funzionamento.

Del resto, chi pensa che proprio quel sistema parallelo di pari dignità sarà in grado di farsi carico di questo problema e al contempo di garantire quell'incremento della dimensione professionalizzante, dovrebbe almeno decidersi a spiegare chi deve includere:

- solo la formazione professionale regionale riqualificata (attualmente centomila allievi contro due milioni e mezzo di iscritti alle superiori)?
- anche gli istituti professionali (circa il 25,2% degli iscritti alla scuola superiore);
- anche gli istituti tecnici (si arriva così al 62%)?

Tra i soggetti interessati a saperlo dovrebbero anche esserci Regioni e Province, che dovrebbero farsene carico, tanto così per programmare e per evitare che anziché un'ondata anomala si debba gestire una valanga forzosa.

La "riforma" del quotidiano, gli ambienti, i sistemi relazionali

I temi fin qui dibattuti sono sicuramente centrali, in sé, ma anche e soprattutto se li si considera in rapporto agli effetti che hanno sull'unica riforma diffusa di cui la scuola ha prioritariamente bisogno: il cambiamento della relazione educativa e delle pratiche didattiche in cui si sostanziano i processi di insegnamento/apprendimento, per rispondere alla crisi "ambientale" diffusa del rapporto fra soggetti, contenuti, metodi, spazi, tempi e strumenti e per fronteggiare alcune emergenze relative ai risultati in termini di apprendimento, che non sono solo "in basso", ma coinvolgono variamente l'intera gamma degli allievi (e delle scuole); anzi, visti dall'università, appaiono ancor più gravi "in alto".

La scuola ha alcuni problemi reali che l'impostazione data alle questioni sopra di-

scusse non solo, a mio modo di vedere, non aiuta a risolvere, ma rischia di aggravare ulteriormente: deve modificare la propria capacità progettuale e la propria quotidianità, senza continuare a impantanarsi nel dibattito (alquanto sterile) tra presunta socializzazione permissiva e serietà dell'impegno scolastico (con tanto di deriva relativa alle bocciature in "comportamento"), tra successo scolastico e responsabilità educativa, tra la necessità di assecondare e quella di contrastare le mutazioni (antropologiche?) degli allievi; il tutto senza abbassare i livelli reali di apprendimento, ma decidendo anche, una volta per tutte, che cosa oggi sia utile apprendere e che cosa significhi farlo, magari senza illudersi che pochi saperi essenziali (anche al di là del riduzionismo delle propagande elettorali) risolvano il problema: l'essenzialità è una questione di qualità e di profondità, non di quantità e di superficie; non è il risultato di una scelta fra le discipline o gli approcci conoscitivi alla realtà: può realizzarsi in tutti, o in nessuno.

Bibliografia

- Ajello, A.M., Di Cori, P., Marchetti, L., Pontecorvo, C., Rossi-Doria, M. 2002. *La scuola deve cambiare*. Napoli: L'ancora del Mediterraneo.
- Ambel, M. 2003. *Una neo-vecchia scuola di mezzo funzionale al doppio canale*. «Insegnare», n. 2.
- Associazione TreeLLLe. 2002. *Scuola italiana, scuola europea?* «Quaderno n. 1», Genova.
- Bottani, N. 2002. *Insegnanti al timone?* Bologna: Il Mulino.
- CIDI. 2001. *Il diritto di tutti alla cultura*. «Insegnare», n. 12.
- Fiore, F. 2001. *I due partiti della riforma*, «Scuola&Città», n. 1.
- Luciano, A. *Formazione professionale*. In Osservatorio del mondo giovanile. *Giovani 2000*. Città di Torino-Regione Piemonte.
- «Reset», gennaio e febbraio 2003. (Specialmente la sezione "Scuola e politica" con interventi di V. Campione e L. Ribolzi, G. Bertagna e R. Maragliano, F. Farinelli e C. Gagliardi, B. Vertecchi, G. Martinotti, nonché la scheda di P. Comandè).