

LA RIFORMA DELLA SCUOLA.

Alcune osservazioni con particolare riferimento all'innalzamento dell'obbligo e alla questione dell'orientamento

Gianni Stelli

1. Le critiche alla riforma della scuola

Le critiche, che a partire dal 1997 sono state mosse da più parti alla “riforma Berlinguer” e che hanno avuto una formulazione organica nei due lavori polemici di Ferroni e di Russo,¹ si possono riassumere, semplificando ma con una buona approssimazione, in cinque punti, strettamente connessi tra loro.

1. Il progetto generale di riforma della scuola e i provvedimenti finora adottati dal Ministro comportano un grave *abbassamento generale del livello culturale della scuola secondaria superiore* realizzato attraverso

2. un *livellamento verso il basso dei diversi tipi di scuola con la conseguente scomparsa di fatto* (al di là della eventuale permanenza del nome) *dei licei (e del liceo classico soprattutto)*, ossia di un tipo di scuola secondaria di alto livello che costituisce la caratteristica più originale e positiva del sistema scolastico italiano.

La conferma “teorica” di tale progetto è contenuta, secondo i critici, nei documenti di riflessione pedagogica e didattica prodotti

¹ G. Ferroni, *La scuola sospesa*, Torino 1997, Einaudi; L. Russo, *Segmenti e bastoncini*, Milano 1998, Feltrinelli. Si veda anche il recente volume di F. Polacco, *La cultura a picco*, Padova 1998, Marsilio.

dagli esperti ministeriali: soprattutto nel documento dei sei saggi sui “saperi di base” le due caratteristiche precedenti si manifestano in modo sufficientemente chiaro.

3. È ormai prevalente, e teorizzata, la tendenza alla *riduzione, se non alla eliminazione, della dimensione teorica del sapere*, considerata “astratta”, in favore di una concezione operativa e praticistica della conoscenza.

4. Nel contempo la *tendenza ad accogliere in modo acritico e superficiale la “cultura” della multimedialità* porta ad identificare semplicisticamente la “modernizzazione” del sistema dell’istruzione con l’introduzione massiccia nella scuola delle cosiddette tecnologie multimediali. Questa introduzione avrebbe il valore di un toccasana didattico (una sorta di chiave d’oro per entrare nel “mondo giovanile” suscitandone l’“interesse”) e sarebbe giustificata anche teoricamente in nome della “pari dignità” di tutte le forme di sapere, per cui un sapere “iconico”, come quello che caratterizza la multimedialità, avrebbe per lo meno lo stesso valore del tradizionale sapere verbale (orale e scritto).

La scuola verrebbe così a perdere la sua funzione tradizionale di filtro critico, di agenzia educativa specifica volta a fornire, attraverso i saperi, una cultura intesa come strumento che consenta di orientarsi nei confronti delle sollecitazioni provenienti dalla economia e dalla società.

5. La nuova scuola progettata dai riformatori viene a configurarsi, in conclusione, come *un generico centro di socializzazione, in cui l’apprendimento dei saperi, funzionale e subalterno rispetto allo scopo primario (la socializzazione, appunto), è destinato a ridursi all’apprendimento di una serie di “istruzioni per l’uso” e il giovane viene educato ad essere, in definitiva, un buon consumatore.*²

² Cfr. Russo, *Op. cit.*, pp. 19-25.

2. La nuova scuola come centro di socializzazione

Quest'ultimo punto è della massima importanza per comprendere la prospettiva dei riformatori ministeriali. In questa prospettiva la scuola non viene più intesa come il luogo dei saperi e dell'apprendimento delle discipline e *di conseguenza* come fattore, tra gli altri, di socializzazione. Al contrario, poiché il suo scopo primario è individuato nella socializzazione (apprendere a "star bene con se stessi e a star bene con gli altri", come recitano le circolari ministeriali), i saperi non hanno più importanza *in quanto tali*, in quanto oggetto di insegnamento e di apprendimento specifici, ma diventano *fattori*, accanto ad altri fattori, *di integrazione sociale*. Ed è in rapporto a questo obiettivo che andranno determinati lo spazio e il peso dei saperi e delle discipline nella nuova scuola (ammesso e non concesso che permanga in essa qualcosa di analogo alle attuali "materie").

La concezione della scuola come luogo privilegiato di socializzazione è alla base, del resto, di alcune tendenze che in questi ultimi anni hanno già profondamente trasformato la fisionomia dell'istruzione secondaria superiore. Mi riferisco, innanzi tutto, all'ampliamento crescente delle attività legate ai cosiddetti "progetti", che ha generato una curiosa alterazione del rapporto tra attività curricolari "normali" e attività integrative. La "qualità" delle scuole e dei docenti viene da tempo valutata (e finanziata) dal Ministero e dai suoi organi periferici in base al numero dei progetti, ossia delle attività straordinarie integrative, di "arricchimento e ampliamento dell'offerta formativa" (per continuare ad usare l'attuale gergo ministeriale), e non della attività "normale", degli insegnamenti previsti istituzionalmente. In secondo luogo, in stretta connessione con i "progetti" ora menzionati e in nome della retorica della "progettualità", sono andate moltiplicandosi le varie "educazioni a...": "educazione alla salute", "alla legalità", "al pronto soccorso", "alla sicurezza", "ambientale", "stradale", "sessuale", e così via, con la conseguenza che lo spazio e il peso del sapere scientifico, depositato nelle tradizionali discipline scolastiche, si è progressivamente ridotto, sostituito da una serie di informazioni pratiche, più o me-

no banali, ma comunque sempre più simili ad una serie di semplici “istruzioni per l’uso”.

È chiaro altresì che nel momento in cui la scuola diventerà esplicitamente luogo di socializzazione, ossia prenderà forma definitiva la nuova istituzione progettata dai riformatori, le varie “educazioni a...” potranno scomparire nella forma attuale di attività integrative, ma solo perché andranno a sostituire direttamente i saperi, le discipline e i programmi tradizionali! In questo senso il fatto che il Ministro si dichiari propenso a porre fine al proliferare delle diverse “educazioni” non può essere considerato il segno di una inversione di tendenza, ma costituisce purtroppo una conferma della concezione della scuola come centro di integrazione sociale.

In conclusione, e nonostante l’esistenza indubbia di contraddizioni e di incertezze, la riforma Berlinguer si presenta, secondo i suoi critici, come un progetto globale e organico di segno negativo: la scuola secondaria superiore viene resa “coerente” con la scuola media, con la inevitabile conseguenza di produrre un abbassamento anche del livello degli studi universitari, una “licealizzazione” dell’Università. Il modo con cui la riforma Berlinguer si propone di conseguire la sua esplicita (e peraltro condivisibile e condivisa) finalità democratica – garantire una più ampia scolarizzazione a tutti i cittadini (innalzamento dell’obbligo scolastico e riordino dei cicli) – sembra costituire purtroppo una ulteriore conferma di una “legge” storica sciagurata, per cui ad ogni allargamento della scolarità non può che corrispondere inevitabilmente, a quanto sembra, un abbassamento del livello culturale dell’istruzione.

3. Argomenti a difesa del progetto di riforma

A queste critiche il Ministro e ambienti ministeriali hanno risposto in diverse sedi e in vari modi, negandone in linea di massima il fondamento.³ Le linee ispiratrici del progetto di riforma sarebbero

³ Il responsabile ministeriale della didattica delle lingue classiche, Antonio Portolano, ha incentrato, ad esempio, il suo intervento al Convegno *Il conflitto inesistente* (Roma, 15 e

state mal comprese (qualche errore da parte ministeriale è stato ammesso)⁴ e le critiche sarebbero frutto di un processo alle intenzioni, magari tendenzioso. Insomma:

1. Non c'è mai stata e non c'è da parte del Ministero alcuna intenzione di abbassare il livello culturale della scuola: anzi *l'offerta formativa dovrà essere "alta" per tutti*; la cultura classica, ad esempio, non solo non verrà abolita, ma dovrà essere estesa a tutti in forme adeguate, anche a coloro che finora ne sono stati esclusi;⁵ al posto delle "poche scuole ma buone" di gentiliana memoria avremo "molte scuole di qualità e di qualità accessibile a tutti".⁶

2. *Non è affatto previsto un livellamento tra i vari tipi di scuola*: l'indirizzo liceale, anche quello classico, verrà mantenuto, ma tutto il sistema sarà più flessibile, articolato e moderno; in particolare i giovani saranno messi effettivamente in grado di *orientarsi* in modo consapevole, soprattutto nel nuovo biennio che non sarà un biennio unico, ma un biennio di orientamento, oppure, nella prospettiva del riordino dei cicli, nell'anno di orientamento della futura scuola dell'obbligo. "Perché polemizzare contro il biennio unico?", ha detto il Ministro, "Sono lustri che noi non pensiamo più a questa ipotesi; [...] saremo irremovibili nel sostenere che il programma di greco e latino cominci proficuamente dal primo anno al classico e duri 5 anni."⁷

16 maggio 1998) sulle "preoccupazioni inesistenti" a proposito della abolizione del liceo classico o della sua trasformazione in un liceo per futuri antichisti.

⁴ Per esempio sulla questione della storia del Novecento Berlinguer ha riconosciuto di aver impresso una "accelerazione" forse eccessiva, precisando che in ogni caso l'interpretazione della indicazione programmatica è affidata, come sempre, "alla saggezza dei docenti" (Intervento del 15.5.98 al Convegno *Il conflitto inesistente* cit.).

⁵ Berlinguer, *Intervento* del 15.5.98 cit.

⁶ Così Giovanni Trainito (capo di Gabinetto del Ministro della P.I.) nel suo intervento al Convegno *Il conflitto inesistente* cit. La seconda parte della formulazione di Trainito si presta comunque ad equivoci interpretativi: che la qualità sia "accessibile a tutti" può voler dire sia l'ovvietà che tutti devono potervi accedere senza condizionamenti sociali ma solo in base al merito sia che tutti possono accedere a qualsiasi indirizzo (il che implica inevitabilmente un abbassamento del livello degli studi per adeguarlo alle capacità minime o medie e una vanificazione della diversificazione effettiva degli indirizzi). Nel secondo caso l'uso del termine "qualità" diventa un artificio retorico. L'equivoco andrebbe chiarito.

⁷ *Nessun imbroglio sull'età scolastica*, "Corriere della sera", 17.7.98.

3. Non corrisponde quindi alle intenzioni dei riformatori la riduzione della dimensione teorica del sapere; si tratta soltanto di definire realisticamente ciò che *tutti* i giovani devono apprendere, ossia *i saperi di base, che non possono evidentemente avere come modello i saperi dei licei*, o addirittura del liceo classico.

4. Per quanto riguarda l'introduzione nella scuola delle *tecnologie multimediali* l'obiettivo è certamente una *necessaria modernizzazione*, da governare però in modo intelligente e senza snaturare la nostra tradizione culturale.

5. In conclusione, la scuola ridisegnata dal progetto di riforma non si configura affatto come una scuola di educazione al consumo, una scuola sul modello utilitaristico e praticistico che caratterizza la scuola americana. Al contrario: le esigenze ineludibili della modernizzazione vanno coniugate con la nostra tradizione che è caratterizzata "da una grande considerazione per lo studio di cose apparentemente inutili" e tale tradizione va difesa allo scopo di definire una via italiana autonoma alla modernità.⁸

La riforma Berlinguer è quindi senz'altro un progetto globale e organico, ma in tutt'altro senso da quello denunciato dai suoi critici. Il suo obbiettivo è allargare la scolarizzazione sia in senso quantitativo (innalzamento dell'obbligo, diritto allo studio fino 18 anni) sia in senso qualitativo ("scuole di qualità"), adeguando l'Italia agli *standard* europei, senza peraltro cancellare i tratti specifici positivi della nostra tradizione scolastica. La "coerenza" tra scuola secondaria superiore e scuola media andrebbe intesa non nel senso di un abbassamento del livello della prima, ma nel senso di un elevamento della qualità complessiva dell'offerta formativa, Né si tratterebbe di abbassare il livello dell'Università (di "licealizzarla"); semmai di affrontare il problema della formazione post-secondaria che è un reale problema variamente risolto da tutti i paesi europei. La riforma accoglie quindi in pieno la sfida: realizzare la sua grande finalità democratica, garantire una più ampia scolarizzazione a tutti i cittadini, senza abbassare il livello culturale della scuola, an-

⁸ Berlinguer, *Intervento* del 15.5.98 cit.

zi mettendo in primo piano e per la prima volta, proprio il problema della qualità (e degli strumenti di un suo accertamento).

I critici della riforma, al di là di fraintendimenti e di equivoci interpretativi, avrebbero comunque, secondo i fautori della linea ministeriale, una visione limitata del problema: essi considerano tutto il sistema scolastico dal punto di vista del liceo classico e impostano la loro battaglia sulla scuola come una difesa del liceo classico e dei licei (che peraltro nessuno minaccia), dimenticando che gli studenti liceali costituiscono meno del 28% della popolazione scolastica complessiva (nel 1996)⁹ e che esiste un problema di riforma del sistema scolastico complessivo che va ammodernato (quantitativamente e qualitativamente) per rispondere in modo adeguato alle sfide internazionali.

4. La questione dell'innalzamento dell'obbligo

Per cercare di capire come stiano effettivamente le cose, è opportuno analizzare il progetto di riorganizzazione complessiva del sistema scolastico italiano, partendo dall'analisi dei provvedimenti già realizzati o in fase avanzata di realizzazione, come l'innalzamento dell'obbligo, la riforma degli esami di maturità e la attuazione della "autonomia" scolastica. In questa sede mi limiterò a prendere in esame la questione dell'obbligo scolastico.

Il disegno di legge approvato in via definitiva dal Senato il 19 gennaio di quest'anno dispone, al primo comma dell'art.1, che "a decorrere dall'anno scolastico 1999/2000 l'obbligo di istruzione è elevato da otto a dieci anni". Tuttavia nello stesso comma si legge che, in attesa del riordino dei cicli, provvisoriamente quindi, "l'ob-

⁹ OCSE, *Esami delle politiche nazionali dell'istruzione. Italia*, Roma 1998, Armando, p. 29; la ripartizione della popolazione scolastica del secondo ciclo nel 1996 era la seguente:

Istituto professionale	21,1
Istituto tecnico	36,9
Licei	27,8
Istituti e scuole magistrali	8,5
Liceo artistico e Istituti d'arte	5,0

bligio di istruzione ha durata novennale".¹⁰ Di fatto i giovani dovranno frequentare per ora, dopo la scuola media, un anno obbligatorio e, in un futuro, un biennio obbligatorio.

Il punto decisivo non sta però nella questione del biennio o, per usare l'orrendo neologismo degli esperti ministeriali, del "monoennio". Il punto essenziale è un altro: nella legge l'innalzamento dell'obbligo è inteso come innalzamento dell'*obbligo scolastico* e non semplicemente dell'*obbligo formativo*. Questo aspetto, sfuggito alla maggioranza dell'opinione pubblica e dei commentatori, è stato lucidamente e per tempo individuato, per quanto mi risulta, soltanto da Angelo Panebianco in un articolo di fondo del "Corriere della sera" del 13.7.98.¹¹ Nel testo legislativo precedente a quello approvato era previsto che l'obbligo potesse essere assolto anche nei centri di formazione professionale, una buona parte dei quali è, come è noto, privata e gestita da istituzioni religiose (soprattutto dai Salesiani). In tal modo i centri di formazione professionale privati venivano equiparati alla scuola pubblica, anticipando quella "parità" tra istituzioni pubbliche e private, che è un cavallo di battaglia delle forze politiche di ispirazione cattolica. Ora, le polemiche sul problema della "parità" (che naturalmente è un problema rilevante) con la loro esplicita carica ideologica hanno finito per nascondere l'altro problema, molto più importante, ossia quello della formazione. Nel testo precedente l'innalzamento dell'obbligo era inteso come innalzamento dell'obbligo formativo: i ragazzi avrebbero potuto frequentare i due anni in più dopo la media, "a [loro] scelta e delle loro famiglie, nella scuola (statale o privata) oppure nei centri di formazione professionale (statali – anzi, regionali [...] o privati)"; nel testo approvato, invece, si prevede che l'obbligo debba essere assolto solo *nella scuola*. In tal modo la soluzione del problema della parità viene rinviata, ma – in compenso – viene da-

¹⁰ Il testo integrale della legge è stato già pubblicato dal "Sole-24 Ore" del 20.1.99.

¹¹ *Età scolastica, grande imbroglio*, "Corriere della sera" del 13.7.98. Panebianco è ritornato sull'argomento dopo l'approvazione della legge in un fondo del "Corriere della sera" del 20.1.99, *La distruzione dell'istruzione*.

ta una soluzione precisa, e molto discutibile, alla questione di come debba essere inteso l'innalzamento dell'obbligo e la formazione professionale.

È chiaro che, intendendo l'innalzamento dell'obbligo come innalzamento dell'obbligo *formativo*, il biennio (o l'anno) obbligatorio sarebbe già in partenza differenziato profondamente: *due anni di scuola o due anni di formazione professionale*. A questo punto la differenziazione ulteriore interna al biennio scolastico si presenterebbe come ovvia e diventerebbe possibile salvare sul serio l'articolazione della scuola secondaria superiore. Ma se, invece, come è avvenuto, l'anno obbligatorio è un anno *scolastico*, il momento della differenziazione degli indirizzi e dell'ingresso nel canale della formazione professionale si sposta in avanti e sussiste il rischio concreto di un anno (e domani di un biennio) sostanzialmente uniforme con la conseguenza, difficilmente evitabile, di un abbassamento di livello del triennio e quindi di un abbassamento del livello generale dell'istruzione secondaria superiore.

La posta in gioco non è quindi solo la questione della scuola privata, della "parità", in sostegno della quale è intervenuto addirittura il cardinal Martini con un articolo di prima pagina sul "Corriere della sera".¹² *La posta in gioco è anche, e soprattutto, la differenziazione interna del biennio*. Abolendo (tendenzialmente) il canale della formazione professionale post-media, alcune forze politiche pensano di poter realizzare l'antico sogno del biennio unico onnicomprensivo e di prendere due piccioni con una fava: ridimensionare la presenza delle istituzioni religiose (e private) nel sistema della formazione-istruzione (in un settore in cui, tra l'altro, tali istituzioni sono efficienti e non prestano il fianco alle solite accuse),

¹² *Scuola, tesoro da salvare*, "Corriere della sera" del 5.7.98: il cardinale, oltre all'invito – che costituisce il senso politico del suo intervento – a «valorizzare il patrimonio degli enti di formazione professionale di qualità, che mettono capo al privato-sociale e, segnatamente a benemeriti ordini religiosi [...]», propone di «connettere organicamente scuola dell'obbligo e formazione professionale in forme organizzativamente praticabili, davvero diseguate con riguardo al vero bene dell'alunno e ispirate a un principio di uguaglianza sostanziale non astrattamente inteso»; insomma, pur con cautele stilistiche "cardinalizie", Martini è contrario alla identificazione di obbligo formativo e obbligo scolastico.

potenziando il sistema statale e, insieme, prefigurare la scuola di Stato unica e uguale per tutti.

È chiaro allora che sulla formazione professionale si è giocata una partita decisiva. Vale la pena di osservare, di sfuggita, che la battaglia dei cattolici è stata, come al solito, settoriale: essi non hanno saputo cogliere l'effettiva posta in gioco e non sono stati in grado di dare alla battaglia per la difesa dei *loro* canali di formazione professionale il significato di una battaglia di interesse più generale per una scuola pluralista e di qualità, per un modello alternativo rispetto al modello statalista.¹³

5. Argomenti in difesa dell'innalzamento dell'obbligo scolastico

Ma è corretto interpretare le scelte governative di politica scolastica alla luce delle idee e delle nostalgie ideologiche di *alcune* componenti della maggioranza di governo? Non si tratta forse di quel tendenzioso processo alle intenzioni di cui si è lamentato il Ministro, che ha respinto, come si è detto, proprio il "biennio unico" nel museo delle anticaglie?

E non bisogna anche e soprattutto tener conto delle finalità generali della scuola, che non può semplicemente appiattirsi sul mondo del lavoro e delle professioni, ma deve invece perseguire finalità formative più ampie, garantendo a tutti i cittadini una formazione culturale degna di questo nome, una formazione che contribuisca a fare del giovane un membro consapevole della società democratica? E non deve avere la scuola una funzione egualitaria nel senso di ridurre al massimo i meccanismi della selezione sociale? Non deve

¹³ I cattolici continuano ad impostare la questione come una battaglia in difesa della "scuola cattolica", il che, indubbiamente, può avere anche un significato generale di difesa della libertà, ma a patto che si sia in grado di enuclearlo senza equivoci. A patto, ad esempio, che si abbia il coraggio di non opporsi, anzi di chiedere l'abolizione del valore legale del titolo di studio (che è proprio lo strumento attraverso cui lo Stato controlla le scuole private) e di non barattare per un piatto di lenticchie il mantenimento in vita (assistito) dei vergognosi diplomifici, molti dei quali sono cattolici. In ogni caso il significato generale della battaglia per l'istruzione professionale non è stato inteso dalla cultura cattolica, che guarda anzi per lo più con favore al progetto di unificazione omologante ed "egualitaria" del biennio.

quindi la scuola garantire, innanzi tutto, una formazione comune (area comune dei saperi) a tutti i giovani? *I giovani, pertanto, non andrebbero posti troppo precocemente di fronte a scelte, che sarebbero premature sul piano psicologico, e quindi di fatto condizionate dalla posizione sociale delle famiglie.* Un giovane di estrazione sociale modesta verrebbe indotto dalla famiglia a scegliere, ad esempio, la formazione professionale, mentre un giovane di livello sociale elevato sceglierebbe senz'altro il liceo. Per evitare una tale inaccettabile discriminazione sociale e dare a tutti le medesime opportunità, i giovani dovrebbero essere formati in un biennio unitario, se non unico.

Se tutti i giovani devono poter scegliere i loro percorsi formativi senza essere condizionati dalla loro origine sociale, occorre, insomma:

- garantire a tutti una buona formazione di base
- determinare il momento in cui offrire ad essi percorsi differenziati, momento che non deve essere troppo anticipato per evitare “scelte” socialmente condizionate.

Sulla base di questo ragionamento il biennio obbligatorio *scolastico* avrebbe appunto la funzione – socialmente importantissima – di assicurare a tutti una formazione di base soddisfacente (più “alta” di quella assicurata dalla attuale scuola media) e quindi una migliore possibilità di effettuare scelte consapevoli, di orientarsi. Il canale della formazione professionale di primo livello verrebbe, col biennio obbligatorio, semplicemente spostato in avanti di due anni. Le istituzioni private non avrebbero nulla da temere e dovrebbero semplicemente riorganizzarsi.

Inoltre nulla ci sarebbe da temere anche per quel che riguarda la differenziazione del triennio, che permarrebbe sia nel senso del doppio canale, scolastico e professionale, sia nel senso della diversificazione in indirizzi della scuola superiore. È proprio quanto ha sostenuto il Ministro in un articolo di risposta a Panebianco,¹⁴ respingendo tra le anticaglie della sinistra l'idea del biennio unico e

¹⁴ *Nessun imbroglio sull'età scolastica*, “Corriere della sera”, 17.7.98.

insistendo sul problema della dispersione scolastica e, insieme, sulla necessità di differenziare i percorsi *fin dal biennio*.

6. Obbligo scolastico e opportunità di formazione professionale

La questione merita di essere approfondita anche alla luce delle indicazioni dell'OCSE 1998. Anche l'OCSE segnala i pericoli di una troppo forte anticipazione dei percorsi differenziati, soprattutto se concepita come prefigurazione meccanica degli indirizzi del triennio,¹⁵ e propone il rinvio di due anni della scelta, suggerendo una differenziazione interna "morbida" del biennio (sistema delle "opzioni" e introduzione di contenuti professionali nel percorso di istruzione generale). Non è allora l'impostazione ministeriale sostanzialmente in linea con le raccomandazioni dell'OCSE?

Pur non essendo, a mio parere, affatto scontato che il rinvio di due anni sia senz'altro accettabile, assumiamo l'attuale situazione come una variabile indipendente. Ammettiamo quindi, per lo meno in via di ipotesi, che sia giusto posticipare di due anni l'offerta della formazione professionale e prendiamo per buone le dichiarazioni del Ministro contro il biennio unico. È chiaro che si tratta qui di contemperare in modo equilibrato due esigenze opposte: una diversificazione troppo anticipata dei percorsi e una offerta formativa unica. In un biennio obbligatorio andrebbe, secondo l'OCSE, evitata una diversificazione dei percorsi come prefigurazione degli indirizzi successivi, che non consentirebbe uno sviluppo pieno delle potenzialità e delle attitudini e quindi bloccherebbe una scelta effettiva (inevitabilmente condizionata dai presupposti sociali o per lo meno culturali di partenza). Tuttavia una offerta formativa unica avrebbe conseguenze analoghe, e anche peggiori, costringendo tutti all'interno di un modello rigido e astratto, e bloccando lo sviluppo di attitudini e vocazioni che possono emergere solo dalla e nella pratica concreta (di studio, di lavoro, di attività). Sembra evidente allora che la differenziazione interna del biennio, anche se

¹⁵ OCSE, *Op. cit.*, pp. 59-60.

non prefigurante, deve essere *effettiva*, cioè offrire ai giovani opportunità realmente diversificate. E ciò significa, come suggerisce del resto proprio l'OCSE, offrire *anche opportunità di formazione professionale!* Come concretamente strutturare in questa direzione il biennio è da studiare, ma l'impostazione deve essere chiara.

In altri termini: al giovane che fino a ieri entrava in un canale di formazione professionale post-media (e che vi entrava in genere profondamente demotivato nei confronti della scuola e dello studio) e che oggi deve invece frequentare obbligatoriamente la scuola, *va offerta concretamente anche questa opportunità accanto alle altre* (prevedendo ovviamente un sistema, serio, di passaggi orizzontali). La formazione professionale di primo livello dovrebbe insomma essere ridefinita e integrata all'interno del nuovo biennio (un maggior peso relativo, magari necessario, di alcune materie "culturali" dovrebbe essere bilanciato da una istruzione pratica effettiva e non fasulla e il giovane dovrebbe poter scegliere entro certi limiti il numero di ore da dedicare all'astratto e al concreto). In tal modo la formazione professionale post-biennio si raccorderebbe a quanto già il biennio offre sul piano formativo. Al limite ciò potrebbe costituire anche un miglioramento rispetto alla attuale situazione che vede uno scollamento netto (con conseguenti problemi educativi e didattici) tra offerta formativa della scuola media e formazione professionale di primo livello. Si realizzerebbe un *orientamento* effettivo, evitando di creare degli "spostati" e di prolungare artificialmente il tempo scolastico in senso stretto.

Sembrirebbe andare in questa direzione, di integrazione tra formazione professionale di primo livello e obbligo scolastico, l'ordine del giorno presentato, al momento dell'approvazione della legge sull'obbligo, dal senatore Salvi e dai capigruppo della maggioranza, e accolto dal governo: in esso si prospetta la possibilità che nell'ultimo anno dell'obbligo "siano realizzate iniziative sperimentali nei centri di formazione professionale accreditati". Tuttavia, da una parte, il valore normativo di un "ordine del giorno" è, come è noto, quasi nullo, dall'altra, il problema di fondo non si risolve con vaghe "iniziative sperimentali", ma inserendo in modo

organico e prescrittivo la formazione professionale all'interno dell'obbligo.

7. Sulla questione dell'orientamento

La questione dell'orientamento non è una questione tecnica (anche se include ovviamente aspetti tecnici), ma una questione di grande rilevanza pedagogica ed etico-politica. Come si è detto, in una società democratica è necessario

1. mettere tutti i giovani in condizione di poter scegliere senza condizionamenti sociali, ma solo in base alle proprie tendenze;
2. aiutarli in questa scelta (orientamento).

È significativo che quasi mai si avanzi l'ovvia osservazione che la prima condizione presuppone una scuola dell'obbligo (elementare e media) che funzioni sul serio e non sia un meccanismo promozionale pressoché automatico, come accade oggi. L'“orientamento”, inteso come scoperta progressiva delle proprie tendenze e della propria vocazione, è un processo che comincia dai primi anni di scuola e che è effettivo solo se gli studi sono condotti seriamente e se quindi i risultati sono diversi a seconda dei soggetti. Questa diversità di risultati nella prima fascia dell'obbligo, il cui scopo è dare a tutti un sapere di base e, insieme, cominciare ad evidenziare le diverse capacità dei singoli, può anche significare necessità di far permanere alcuni più a lungo di altri ad un livello determinato (non necessariamente ad una classe: in lingua italiana Tizio è a livello 4 e Caio a livello 6, in musica Caio è a livello 6, ma Tizio a livello 7, ecc.). Questo non significherebbe affatto sanzionare in modo punitivo gli alunni (e quindi demotivarli): al contrario, gli alunni verrebbero messi in grado di misurare i loro progressi nelle varie discipline e abilità, di acquisire il senso di sé, dei propri limiti e dei propri obbiettivi.

Questo tipo di “selezione”, sempre ovviamente provvisoria e ridevedibile, è una selezione necessaria e dovrebbe naturalmente determinarsi sempre meglio man mano che si procede in avanti nella fascia dell'obbligo. Che essa poi non debba essere vista in modo

traumatico, implica un ripensamento dei fondamenti etici ed educativi della scuola, a partire dalla equilibrata, ma decisa, restituzione di senso a nozioni come “responsabilità” e “merito”.

In questa prospettiva il biennio post-media potrebbe offrire al giovane una scelta effettiva tra percorsi formativi possibili e tale scelta potrebbe essere esercitata – tendenzialmente – senza condizionamenti sociali, perché lo studente vi arriverebbe già orientato, almeno parzialmente. L'*orientamento* andrebbe visto in questo senso non come una attività separata (e spesso assurdamente slegata dai risultati e dai giudizi che lo studente ha già ripetutamente ricevuto dalla scuola), ma come un aspetto essenziale, da valorizzare, del lavoro degli insegnanti e come un risultato di tutto il processo formativo.

Proprio la situazione di fatto esistente oggi in Italia conferma la necessità di un “orientamento” di questo tipo. La selezione “classista” attualmente non è determinata da una sfavorevole condizione sociale di partenza, ma da una sfavorevole condizione *culturale* di partenza. Ora, questa condizione culturale sfavorevole è aggravata proprio dalla scuola lassista e promozionale, in particolare dalla attuale scuola media. Lo studente, a cui non si è fornito nei precedenti anni dell'obbligo un sapere serio, non lo si è aiutato quindi ad individuare le proprie tendenze, perviene al biennio effettivamente *disorientato*, senza capacità di scelta e spesso con la rovinosa convinzione, già ideologica, che la scuola debba essere facile e che tutto gli sia dovuto, compreso il successo; in realtà è la scuola che non gli ha fornito i mezzi per orientarsi. La “soluzione” dei riformatori consiste a questo punto in un ulteriore rinvio del momento della scelta, ossia nella frequenza di un biennio unico, altrettanto generico e promozionale. E così si potrebbe continuare all'infinito.

La proposta ministeriale che l'anno (e domani il biennio) obbligatorio sia un anno di orientamento è pertanto una proposta vuota. Essa produrrà come risultato concreto, anche al di là delle intenzioni di chi l'ha formulata, un netto abbassamento di livello del primo anno (e del biennio) della scuola secondaria superiore. “Il

primo biennio delle superiori”, ha scritto giustamente a tal proposito Panebianco, “con o senza obbligo, non può essere ridotto a biennio di orientamento. Il suo compito non è di orientare (su scelte ancora da fare), ma di formare (a partire da scelte già fatte)”.¹⁶ Si dovrebbe solo precisare che l’orientamento, se non è concepito, al modo degli “esperti” ministeriali, come una attività separata dalla formazione ma come un aspetto essenziale del percorso formativo, è un processo continuo, che ha un significato solo se il soggetto attua una progressiva razionale riduzione del ventaglio delle scelte possibili, che culminano, nel sistema dell’istruzione (ma non in quello dell’attività lavorativa), con la scelta della facoltà universitaria e della specializzazione. Nel sistema scolastico italiano, così come è oggi, questa scelta si traduce in scelta di indirizzi di studio diversificati nel momento in cui si accede al biennio; nel nuovo sistema scolastico il momento della scelta verrebbe rinviato di due anni, ma già nel biennio dovrebbero configurarsi opzioni formative profondamente diverse.

La proposta di un anno o di un biennio “di orientamento”, oltre ad essere concettualmente equivoca, avrà senz’altro la conseguenza di creare un biennio sostanzialmente unico con diversificazioni illusorie. Il ministero sta, del resto, già lavorando al cambiamento dei programmi e ad una trasformazione dell’organizzazione dell’insegnamento “per gruppi di materie o moduli”.¹⁷ Ma sulla base di una infarinatura generica nessuno si orienterà veramente. Gli studenti continueranno ad essere “disorientati” (perché nessun orientamento serio è possibile, lo ripetiamo, senza uno studio serio) e sceglieranno il triennio “all’americana”, ossia sulla base di preferenze superficiali e di suggestioni emotive.

Il problema cruciale non sarà risolto finché non si risolverà concretamente il problema della differenziazione interna ovvero delle opzioni che vanno previste nel biennio, ossia:

¹⁶ *Età scolastica* cit.

¹⁷ Dichiarazione del Ministro Berlinguer, “Corriere della sera”, 20.1.99.

1. *Quante* opzioni vanno proposte e che rapporto deve sussistere tra area comune e opzioni?
2. *Quali* opzioni vanno proposte?
3. *Come raccordare biennio (o anno) obbligatorio e triennio* in relazione alle opzioni del biennio (o dell'anno) obbligatorio? Anche se viene escluso un raccordo meccanico sulla base di "indirizzi" prefiguranti, è necessario determinare sia i modi dei passaggi orizzontali all'interno del periodo terminale dell'obbligo sia il raccordo verticale tra opzioni nel biennio (o nell'anno) obbligatorio e scelta dell'indirizzo triennale.

8. Sulla mistificazione egualitaria

È forse utile esplicitare il presupposto ideologico (non importa quanto consapevole) di tipo egualitario che è alla base della proposta, più o meno mascherata, del biennio unico e spiega le incertezze che caratterizzano anche quelle posizioni di area governativa che pur respingono questa idea. Si tratta di un presupposto ideologico che può essere formulato in maniera più o meno sofisticata, ma la cui sostanza concettuale si riduce a poche proposizioni tipiche della *political correctness*: non è ammissibile alcuna disuguaglianza, nemmeno sul piano delle capacità, perché ogni disuguaglianza ha un'origine sociale, tutti possono fare tutto, qualunque gerarchizzazione sul piano del merito, del sapere scientifico, dei valori artistici, tra le culture, ecc. va respinta come antidemocratica. È questo presupposto, ammantato dalla retorica della "pari dignità", che ha portato i "saggi" nel documentino sui saperi a equiparare il sapere verbale a quello iconico. In questa prospettiva ogni differenza tra gli individui è guardata con sospetto come possibile indizio di gerarchizzazione e di dominio, ogni competizione diventa, per definizione, "selvaggia", ogni merito razionale "privilegio", ogni rapporto di autorità "dominio". Questa struttura ideologica, sganciata dalla prospettiva rivoluzionaria che un tempo la rendeva se non giusta, almeno sensata (in quanto *questo* "dominio" e *questa* "disuguaglianza" storicamente determinati erano messi in questione alla

luce e in vista di un progetto alternativo, che avrebbe realizzato un “ordine” diverso, ma pur tuttavia un ordine, con una sua “gerarchia” e una sua “disuguaglianza” quindi, anche se finalmente “razionali”), è diventata oggi una sorta di girandola impazzita: nonostante le contraddizioni e le palesi assurdità in cui si avvolge, essa condiziona ancora il modo di pensare di buona parte dell’attuale classe di governo.

Questa struttura ideologica è alla base, per esempio, delle posizioni sulla scuola delle formazioni politiche che continuano a richiamarsi anche nel nome al “comunismo”, ma condiziona pesantemente anche le prese di posizione degli ambienti ministeriali e degli intellettuali che li sostengono. Ed essa produce una forma di “pauperismo culturale”, la cui manifestazione più diffusa è l’apologia, spesso tanto arrogante quanto “stracciona”, del sapere pratico, concreto, “non accademico”, non teorico, ecc. Difesa ideologica, si badi, in quanto per i suoi sostenitori non si tratta affatto di rivendicare semplicemente le differenze tra diversi tipi di sapere e di richiamare realisticamente l’attenzione sulla necessità di dare al sapere “pratico” e operativo spazio adeguato nella scuola attuale, ma di attaccare in generale il sapere “astratto”, la “teoria”, il cui significato essi non comprendono, ma di cui esigono un drastico ridimensionamento in *tutto* il sistema formativo. Così, per esempio, non si critica da parte di costoro l’attuale configurazione dell’istruzione tecnica, che pecca in effetti di un eccesso di teoria (a cui si è posto rimedio nella pratica rinunciando ad insegnarla e soprattutto a richiederla agli studenti!) rispetto al sapere operativo, ma si attacca il liceo classico e il liceo in generale, ossia si sostiene l’eliminazione della teoria e del “sapere astratto”.

Che questa struttura sia meramente ideologica e non abbia alcun fondamento razionale è del tutto ovvio, se si pensa alla formazione di tutte le *abilità psicofisiche*, anche le più complesse (come suonare uno strumento musicale), che – come è noto – debbono essere apprese precocemente. Queste attitudini vanno ovviamente individuate per tempo e vanno previsti percorsi formativi differenziati già nella prima fascia dell’obbligo (si pensi solo alla situazione

della scuola media annessa ai conservatori musicali). Ma, anche in rapporto all'attuale situazione che prevede, tranne qualche eccezione, la scelta di percorsi differenziati al momento dell'iscrizione al biennio, l'ideologia egualitaria, oltre ad essere del tutto irrealistica, mostra i suoi tratti autoritari (tutti saranno costretti a scuola e a studiare le stesse materie o gli stessi "moduli") e il suo carattere mistificatorio: la disuguaglianza viene semplicemente occultata e nei fatti addirittura accentuata, poiché la scuola rinuncia, in nome dell'eguaglianza astratta, alla sua autentica funzione civile che è quella di ridurre la disuguaglianza concreta, ossia il peso della selezione e dei condizionamenti sociali attraverso una seria formazione culturale e la conseguente individuazione delle diverse attitudini e delle diverse capacità.