

## RIDUZIONI CICLICHE

-appunti critici sulla riforma delle scuole superiori-

di Rino Malinconico

### Con qualche punta di velleitarismo

Non si sfugge ad un'impressione forte leggendo il decreto legislativo che detta le norme generali e i livelli essenziali delle prestazioni relativi al secondo ciclo del sistema educativo. Varato il 17 ottobre scorso dal Consiglio dei Ministri, questo decreto per le scuole superiori costituisce il cuore della riforma Moratti, la sua struttura portante: ne rivela l'ispirazione politica, i riferimenti culturali, gli obiettivi sociali. L'impressione è forte perché la riforma appare davvero organica, profonda ed esplicita nel suo disegno di cambiamento generale del sistema d'istruzione e del suo rapporto con la società italiana.

Non mancano, ovviamente, velleitarismi e approssimazioni, tanto che più di una volta si può essere indotti ad un sorriso ironico e un po' beffardo: per esempio, si insiste, per quando riguarda i licei, sull'insegnamento in lingua inglese di una disciplina non linguistica compresa nell'orario obbligatorio del quinto anno. Ma, come agevolmente ha potuto rilevare il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione (CNPI), *“nulla si dice a riguardo dei requisiti che gli insegnanti debbono possedere e nessuna indicazione è data a proposito dei modelli organizzativi.”* Come a dire che si sta parlando tanto per parlare, o anche perché semplicemente fa molto *“in”* immaginare una scuola in cui, all'ultimo anno, la matematica o la storia vengano addirittura insegnate in inglese. Non che l'immaginazione non vada bene, anzi; e però immaginare non sempre significa realizzare, soprattutto se si opera in una dimensione complessa come la realtà scolastica.

Del resto, il CNPI ha posto molteplici rilievi nella sua nota del 22/6/2005, rilievi che non sembrano per nulla risolti dal provvedimento finale di riforma. Continuano, infatti, a mancare le modalità di valutazione dei crediti ai fini dei passaggi tra i differenti percorsi d'istruzione e formazione, così come appaiono molto vaghi gli standard minimi per l'equivalenza formativa dei diversi percorsi del secondo ciclo, i quali restano totalmente generici e approssimativi anche nell'allegato A del decreto. Nonostante la pretenziosa dizione con la quale esso si presenta *“Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo...”*- si tratta, in realtà, di una mera ricapitolazione del significato più generale dell'istruzione (*conoscere se stessi, possedere un sistema di valori, concepire progetti, partecipare alla vita sociale, esprimersi in italiano, possedere un adeguato numero di strumenti formali, ecc.*). Per rendersi conto della loro genericità, basta provare a trasportarli, per es., al termine della scuola media: non ci vuol molto a rendersi conto che potrebbero essere riproposti pari pari come obiettivi conclusivi della secondaria di primo grado, sia nella dizione sintetica finale, sia nella specificazione analitica che la precede, la quale invano maschera la propria vaghezza con l'uso di concetti più sofisticati (ad es., *“procedimento di modellizzazione”*, *“processo di conoscenza e razionalizzazione della realtà”*, *“comparare diverse teorie scientifiche”*).

### A regime, meno insegnanti

Ma la vaghezza non è per nulla l'aspetto dominante del decreto, il quale invece va diritto al sodo, soprattutto in materia di ordinamento scolastico. Per i licei, ad esempio, l'innovazione è consistente, poiché viene strutturato in tre blocchi curriculari (orario obbligatorio, orario aggiuntivo obbligatorio a scelta dello studente, orario facoltativo), senza preoccuparsi troppo delle conseguenze sul personale. Non si dice infatti nulla delle classi di concorso dei docenti, e anzi si prevede esplicitamente la possibilità del ricorso ad esperti esterni per il secondo e terzo blocco del curriculum. In effetti, la riforma sembra destinata ad influire pesantemente sulla quantità e sull'assetto giuridico degli organici d'istituto. Se il curriculum è tripartito, diventa verosimile che l'assegnazione dei docenti alle scuole avvenga solo sul primo segmento, quello stabile nel tempo. La copertura degli

altri due segmenti cambierebbe, invece, di anno in anno, sulla base delle scelte delle scuole, delle scelte degli alunni e dei livelli effettivi d'iscrizione ai corsi facoltativi.

Ma poi non è neppure detto che tali nomine anno per anno ci siano davvero, perché in una situazione di così accentuata fluidità, il ricorso agli esperti, utilizzabili senza vincoli di procedure e con contratti per prestazioni particolari ed occasionali, diventerebbe facilmente la via più agevole per le scuole. Dal punto di vista gestionale esse avrebbero infatti tutto da guadagnare: potrebbero utilizzare personale conosciuto; non dovrebbero aspettare i tempi delle Direzioni scolastiche regionali e provinciali; non dovrebbero andare avanti con le regole farraginose delle convocazioni.

Vero è che l'art. 12 lega l'esperto a *“una specifica professionalità non riconducibile agli ambiti disciplinari per i quali è prevista l'abilitazione all'insegnamento”* e che il loro costo va ricompreso *“nell'ambito degli ordinari stanziamenti di bilancio per gli istituti interessati”*, ma tale dispositivo non costituisce alcuna barriera alla moltiplicazione degli esperti. Nulla vieta infatti che li si scelga tra coloro che sono forniti di abilitazione all'insegnamento, oppure che le stesse discipline del secondo segmento vengano definite come approfondimento delle discipline obbligatorie del primo segmento. Se si parla di “approfondimento”, scattano di per sé le “professionalità specifiche”: per un approfondimento di storia inteso come storia del territorio, un cultore di storia locale potrà legittimamente essere preferito ad un precario abilitato, che però non ha scritto nulla sul territorio in questione; così come un biologo che fa analisi medica potrebbe tranquillamente essere designato per un approfondimento di scienze al posto del solito generico docente precario abilitato. Quanto poi ai fondi, negli ordinari stanziamenti d'istituto rientrano, sia pure con un conteggio particolare a posteriori, anche tutte le spese per le supplenze e per coprire con nomina i posti vacanti. Che li si copra con l'esperto oppure attingendo dalle graduatorie dei precari, non cambia nulla né dal punto di vista della norma, né dal punto di vista contabile.

Insomma, è piuttosto probabile che, a regime, si determinerà un'ulteriore diminuzione del numero dei dipendenti, non solo quelli a tempo indeterminato, ma anche quelli dell'attuale precariato. E però, i precari, invece di andare avanti, andranno, nel migliore dei casi, ancora più indietro: da supplenti ad esperti per prestazioni occasionali e limitate, senza più alcuna certezza di graduatoria e senza più alcuna speranza di sistemazione definitiva.

### La scelta di abbreviare i percorsi scolastici

Va anche rilevato come la riduzione complessiva del numero degli insegnanti sia molto realistica anche per un altro motivo: il fatto che l'istruzione professionale si articoli su un arco di quattro anni, invece degli attuali cinque, comporta di per sé meno alunni nelle scuole e, conseguentemente, un minor numero di docenti. Attualmente, gli istituti professionali raccolgono il 25% della popolazione scolastica del secondo ciclo. Basta fare un po' di conti: il 25% ridotto di 1/5 porta complessivamente a 5 alunni in meno su 100; e, per analogia, ad una riduzione, a regime, del 5% dei docenti delle superiori. Stiamo parlando, in sostanza, di migliaia e migliaia di posti di lavoro che non si recuperano da nessuna altra parte.

In realtà, la diminuzione del personale potrebbe andare molto oltre la percentuale del 5% perché l'intervento sull'istruzione professionale è davvero devastante. Difatti il nuovo sistema dell'istruzione e formazione professionale prevede tre specifiche conclusioni: la qualifica di operatore professionale, a conclusione di percorsi di durata triennale; il diploma professionale di tecnico, a conclusione di percorsi quadriennali; il diploma professionale di tecnico superiore, a conclusione di un percorso d'istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS). Anche ora esiste la qualifica triennale, ma il 90% degli alunni dei professionali prosegue oltre il triennio fino all'esame di stato. Non sarà più così in futuro, perché la differenza tra qualifica e diploma si assottiglia, mentre gli IFTS (corsi biennali finanziati dalle Regioni con rimesse europee e statali, organizzati concretamente da enti di formazione in concorso con le scuole e su vigilanza delle Regioni, le quali rilasciano la qualifica finale) costituiscono a tutt'oggi un'esperienza con moltissime ombre di gestione e di spendibilità effettiva della qualifica conseguita; né si prevede un loro effettivo sviluppo nel quadro delineato dalla riforma. E' verosimile pertanto che la qualifica triennale

conosca un rilancio, tanto più che esisterà una realtà diffusa e consistente ancora al di sotto della qualifica triennale, e cioè l'apprendistato.

L'apprendistato, definito dal Decreto legislativo del 10/9/2003 n. 276, applicativo della Legge 30 (la cosiddetta Biagi) sul mercato del lavoro, è ora recepito interamente nella riforma scolastica, sia dalla legge 53/2003, sia dal collegato decreto del 17 ottobre. E' inutile dire che non si tratta più di un percorso scolastico; è però, con un gioco di prestigio che ricorda molto la vèrve del banditore quando declama accanto al suo banchetto mobile "*carta vince, carta perde*", l'apprendistato viene riconosciuto come sufficiente ad assolvere al cosiddetto diritto-dovere all'istruzione e formazione: "*dal compimento del quindicesimo anno di età, diplomi e qualifiche si possono conseguire in alternanza-scuola lavoro o attraverso l'apprendistato*".

Insomma, da un lato si proclama il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, e lo si dichiara addirittura sanzionabile (benché le sanzioni stesse non vengono definite da nessuna parte, e sarebbero, in ogni caso, di difficile attuazione, come abbondantemente attesta la vigente giurisprudenza al riguardo); dall'altro, si incoraggia l'uscita dal sistema scolastico a partire dai quindici anni, con l'incredibile equiparazione tra istruzione, formazione e apprendistato.

Siamo qui al vero cuore della riforma Moratti. La logica è appunto quella di abbreviare i percorsi scolastici. Si parte da una dichiarazione secca di principio, per la quale l'istruzione e la formazione implicano, nella loro completezza di primo e secondo ciclo, non più tredici ma dodici anni d'impegno; si rende da subito effettivo il quadro dei dodici anni per l'istruzione professionale; si scende abbondantemente sotto tale soglia additando ai ragazzi altre strade "equivalenti", e cioè i percorsi triennali e addirittura l'apprendistato; si predispongono le condizioni per abbassare a dodici anche la soglia dei licei, sia attraverso l'alternanza scuola-lavoro, sia attraverso l'avvio di una riconsiderazione complessiva dell'ultimo anno del percorso liceale.

### Lo scivolo a caduta libera dell'alternanza scuola-lavoro

L'alternanza scuola-lavoro percorre come filo-conduttore l'intera riforma. Di essa parlano sia il decreto legislativo del 21 maggio 2004 che il decreto legislativo del 15 aprile 2005, il qual ha solo molto parzialmente modificato il precedente alla luce delle osservazioni critiche del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione. L'alternanza scuola-lavoro è definita come "*modalità di realizzazione della formazione del secondo ciclo, sia nel sistema dei licei sia nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*". Anzi si precisa che "*gli studenti che hanno compiuto il quindicesimo anno di età possono svolgere l'intera formazione dai 15 ai 18 anni attraverso l'alternanza di studio e di lavoro*".

I professionali già stanno vivendo drammaticamente questa nuova realtà, con i cosiddetti "*corsi Office*", ufficialmente destinati a contrastare la dispersione, e cioè l'abbandono, effettivo o potenziale, del sistema scolastico da parte degli alunni meno motivati. Ma il ragionamento non riguarda solo l'istruzione professionale, perché il decreto legislativo del 17 ottobre 2005 consiglia esplicitamente l'alternanza scuola-lavoro anche per i licei, in particolare per le attività di approfondimento previste per l'ultimo anno di corso.

In sostanza, leggendo l'insieme della riforma è facile capire come l'alternanza scuola-lavoro non sia affatto un modo nuovo di definire i tradizionali *stage* all'interno dei percorsi scolastici. Essa assurge invece al rango di *sistema*, parola utilizzata dallo stesso decreto all'articolo 2. Un sistema che stravolgerebbe le basi stesse del fare-scuola, poiché, è inutile dirlo, l'alternanza scuola-lavoro prevede anzitutto un intervento attivo, potenzialmente invasivo, delle imprese nella vita scolastica, addirittura nella fase stessa della valutazione, peraltro già largamente delegata, proprio per le situazioni di alternanza, ad un tutor interno alla scuola.

Ma c'è di più. L'alternanza scuola-lavoro è concepita come una vera e propria struttura di collegamento tra i licei e la formazione professionale, tanto che la legge 53, che costituisce il riferimento normativo di tutti i decreti legislativi, parla esplicitamente di "*corsi integrati che prevedono piani di studio progettati d'intesa fra i due sistemi*". Non è azzardato prevedere a tal proposito un vero e proprio scivolamento del sistema dei licei, in particolare per quelli strutturati in

indirizzi (liceo economico, artistico, tecnologico) verso una formazione sostanzialmente professionale. Vale la pena di sottolineare come il decreto sull'alternanza scuola-lavoro lasci programmaticamente aperta la quantità d'impegno rispettivamente nell'attività di scuola e di lavoro, e la riferisce genericamente a criteri di *“gradualità e progressività che rispettino lo sviluppo personale, culturale e professionale degli studenti in relazione alla loro età”*. La logica, insomma, è ancora una volta quella di ridurre il tempo scuola, e dietro di essa il valore dell'istruzione e del sapere critico.

### La logica acritica degli “apprendimenti”

Del resto, l'insorgere di una vera e propria logica addestrativa la si percepisce anche considerando le cose da altri versanti, per esempio dal versante della valutazione. Il decreto del 17 ottobre 2005, così come la Legge di riforma del 2003, non nominano mai, neppure per sbaglio, il consiglio di classe. Sono *“i docenti responsabili degli insegnamenti”* a operare la valutazione periodica e annuale degli apprendimenti e del comportamento degli studenti. E analogamente, al termine di ciascuno dei due bienni, la valutazione è affidata *“ai docenti”*.

Per chi non è un addetto ai lavori, è difficile capire la profondità di questo rivolgimento operato dall'articolo 13 del decreto. Un'intera pedagogia si è appassionata per decenni sulla distinzione tra accertamento degli apprendimenti e valutazione delle capacità. Per dirla in sintesi, la differenza essenziale tra i due momenti è che cambia il soggetto. A fare l'accertamento è, e non potrebbe essere altrimenti, il docente responsabile dello specifico insegnamento. E' lui che verifica le competenze disciplinari. Ma la valutazione, la quale ha invece per riferimento la complessità dell'alunno e la sua interezza, travalica necessariamente l'ambito specifico della singola disciplina. Si tratta non più di accertare, ma di valutare l'insieme delle competenze acquisite, le capacità complessive; si considera, per così dire, la disponibilità ad apprendere ulteriormente. E' in sede di valutazione che si decide la promozione o la bocciatura o la promozione con debito. Ed è non a caso un organo collegiale, il consiglio di classe con la sola componente docenti, ad espletare un tale mandato. Questo, finora.

Ma la riforma Moratti sconvolge completamente l'assetto normativo, travolgendo con esso un'intera civiltà pedagogica. Non solo si ripropone il vecchio, arcaico rapporto individuale tra docente e alunno, ma si schiacciano concettualmente le competenze (le quali vengono per così dire prima ancora dei contenuti specifici) sugli apprendimenti (che coincidono invece esattamente con i contenuti specifici).

La riprova di una tale scelta metodologica è nell'allegato C del decreto, quello più culturalmente raffinato, esplicitamente rivolto a dare dignità culturale all'intera riforma. L'allegato C, il quale concerne le *“indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati dei percorsi liceali”*, mette in bella copia tutti i punti essenziali della riforma: suggerisce con forza l'alternanza scuola-lavoro ai cosiddetti *“licei vocazionali”*, presentandola come una semplice conseguenza della dimensione operativa della teoria; introduce il concetto di apprendimento informale accanto all'apprendimento formale, motivandolo come un'apertura della scuola al mondo, quando poi la riforma apre concretamente alle pratiche di lavoro e di apprendistato nelle imprese; distingue tra sequenza epistemologica e svolgimento psicologico, ma senza ribaltare per nulla la pratica scolastica, che viene invece confermata nelle sue dinamiche più tradizionali di trasmissione anziché di conquista del sapere; proclama il principio della unitarietà del sapere, ma dentro un quadro che espunge completamente la dimensione critica del sapere stesso.

Il cuore argomentativo dell'allegato sono le cosiddette *“unità di apprendimento”*. Nelle *“unità di apprendimento”* (che riprendono una dizione ben presente nella tradizione pedagogica, da Dewey a Skinner, ma depurata completamente da qualsiasi suggestione russoviana, e cioè concretamente dal protagonismo degli alunni), vengono connessi i livelli delle conoscenze e la maturazione delle capacità. Ma le capacità diventano poi null'altro che *“educazioni”*, messe nei programmi a latere della disciplina e interamente definite dalla disciplina stessa. Viceversa, le capacità trasversali, che sono in realtà le vere abilità, atteso che -come dice lo stesso allegato- il sapere va inteso in termini

unitari, mancano del tutto proprio sul piano concettuale. Si capisce dunque perché il consiglio di classe, il momento dell'incontro collegiale delle varie discipline non abbia più senso. E non abbia più senso soprattutto sul piano dell'azione decisiva di valutazione, la quale è sempre, congiuntamente, una valutazione dell'alunno ma anche dello stesso fare-scuola.

Insomma il livello della critica, del sapere critico, è bloccato da tutti i lati: non solo nei confronti dei ragazzi, per i quali si ripristina il vecchio meccanismo del voto di condotta e del giudizio sui comportamenti (fino al punto che la non ammissione al biennio successivo "*può essere disposta per gravi lacune formative o comportamentali*"), ma è espunto in realtà per gli stessi docenti. Essi si devono limitare a un giudizio che equivalga grossomodo all'accertamento, senza porsi ulteriori domande, né fare ulteriori percorsi che riguardino la formazione generale dell'alunno come persona. Siano, in soldoni, più istruttori e meno educatori.

### Una forma mentis utile all'impresa

Proprio perché la riforma Moratti opera un vero e proprio capovolgimento di significato della scuola, la sua attuazione segnerebbe la società italiana in modo complessivo. C'è in effetti grande organicità tra la struttura ordinamentale della riforma, la sua ispirazione culturale e l'opzione pedagogica che essa privilegia. La nuova direzione di marcia è data anzitutto dall'ordinamento. Esso non è, come pure è stato detto da molte parti, a carattere duale, bensì triale: accanto ai licei e alla formazione professionale, si situa, infatti, a pieno titolo, anche l'apprendistato.

Viene trasferita nell'organizzazione scolastica, senza mediazione alcuna, la stratificazione delle classi sociali che tutti possono constatare guardando l'insieme delle attuali relazioni di vita e di lavoro: punteranno senz'altro ai licei i ceti possedenti e coloro che svolgono un lavoro a contenuto professionale medio/alto, con un reddito più o meno garantito e un tenore di vita più o meno congruente con la società del consumo opulento; vagheranno invece nel magma della formazione professionale i figli di coloro che svolgono mansioni esecutive o che vivono comunque con redditi bassi, in particolare la massa del proletariato più tradizionale, ma anche tutti coloro che già oggi faticano a tenere il passo con la società dei consumi; si rivolgerà infine direttamente all'apprendistato il precariato stabile, i tanti che hanno bisogno di immediate, ancorché esigue, integrazioni del reddito familiare. La riforma si dilunga sulla possibile comunicazione tra un sistema e l'altro e tra un percorso e l'altro. Ma come accade che nella società adulta la mobilità avvenga sostanzialmente in guisa di caduta verso il basso, anche nel sistema scolastico la mobilità davvero possibile sarà a senso unico: dai licei alla formazione professionale e dalla formazione professionale all'apprendistato.

D'altra parte, l'alternanza scuola-lavoro, sulla quale si insiste così tanto, suggerendola come modalità generale per l'intero secondo ciclo dell'istruzione, serve esattamente a sostenere uno scivolamento progressivo e continuo della formazione: dai luoghi del vero e proprio "fare scuola" ai luoghi del vero e proprio "fare lavoro". L'alternanza scuola-lavoro, l'abbiamo già detto, non è un percorso di *stage* che arricchiscono la formazione scolastica, ma è un vero e proprio sistema, destinato a comprimere i tempi della scuola sia per i cosiddetti licei vocationali (quelli a pluralità di indirizzi), sia per la formazione professionale. Con l'alternanza scuola-lavoro, i licei vocationali si colorano di istruzione professionale; e, a sua volta, l'istruzione professionale si colora di apprendistato.

Ma c'è di più. L'alternanza scuola-lavoro nel quadro triale dell'ordinamento, costituisce la cornice normativa e l'opportunità pratica perché le imprese, e la logica del mercato che esse esprimono, intervengano attivamente e direttamente nell'insieme della vita scolastica. E' previsto, infatti, il "tutor di impresa", che dovrebbe affiancare il tutor interno nelle stesse procedure della valutazione. E anzi, lo stesso rilievo che la riforma dà alle pratiche tutoriali risponde essa stessa a una logica piattamente imprenditiva dell'istruzione, nel senso che già il "tutor", come figura, rinvia concettualmente alle pratiche addestrative e di controllo tipiche dell'apprendistato. Con la riforma si generalizza tale figura all'intera scuola, non solo nell'alternanza scuola-lavoro, ma anche per la compilazione del cosiddetto "portfolio delle competenze" di tutti gli studenti e per tutte le pratiche

della valutazione. Ma il fatto che si concepisca il “fare scuola” come un rapporto di tutorato la dice lunga su come la logica di impresa stia penetrando -attraverso la Moratti, ma non solo- nel corpo vivo della scuola italiana.

E' bene precisare, parlando di imprese, che la loro pressione sulla scuola italiana non va intesa in senso banalmente mercantile, come se il loro problema fosse di far svolgere alla scuola, a spese dello Stato, la formazione tecnica per i propri futuri dipendenti. La formazione che serve all'attuale composizione tecnica della produzione non è di tipo univoco, stabile nel tempo. Non siamo più alla formazione che si consegue una volta e per sempre e che poi abbisogna soltanto di esperienza. Oggi la formazione, quale che sia, invecchia velocemente e se ne deve conseguire un'altra, e poi un'altra ancora. Le stesse aziende formano in continuazione la propria mano d'opera e devono periodicamente, e con intervalli sempre più brevi, rivoluzionare le modalità organizzative e tecniche delle mansioni e della cooperazione produttiva del lavoro. Non avrebbe senso, per loro, chiedere alla scuola di istruire i futuri lavoratori direttamente dal punto di vista tecnico. Quello che invece chiedono, e che la riforma Moratti concede con grande convinzione, è una “forma mentis”, un addestramento esplicito alla pratica generale del lavoro subordinato, un'abitudine ideologica al contatto con l'impresa, una adesione logica e una introiezione etica del lavoro flessibile e tormentato dell'attuale modello di produzione. In questo senso il cuore della formazione resta, anche per la Moratti, come lo fu per Gentile, un modello ideologico e un determinato sistema di valori: la gerarchia dello stato-nazione per il filosofo siciliano; la flessibilità operativa della produzione contemporanea per l'imprenditrice ligure.

### *Persone chiuse invece di personalità aperte*

Bisogna tener per fermo che nella riforma Moratti le enunciazioni di principio non costituiscono affatto un inutile orpello, bensì esemplificano una ispirazione culturale precisa e la traducono in precise linee di intervento didattico. Si potrebbe anche dire, a ragione, che le enunciazioni di principio, ricollegando ad un preciso contesto politico e sociale tutti gli aspetti della riforma, li amalgamano ulteriormente e ne moltiplicano gli effetti sull'insieme della società.

Non è un convincimento asettico, e neppure banale, quello che fa dire, per esempio all'art. 1 del decreto, che il secondo ciclo “*persegue la formazione intellettuale spirituale e morale, anche ispirata ai principi della costituzione, e lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla collettività nazionale ed alla civiltà europea*”. Il contesto di riferimento è quello della parte ricca del mondo, non di tutto il mondo. Ci si ferma all'Europa.

Come sono lontani i tempi degli orizzonti larghi, quando la prosa ministeriale si innalzava, almeno formalmente, all'altezza dell'intera umanità! Nel 1979, nei programmi della scuola media, si asseriva che la scuola “*sviluppa l'autonomia critica dell'alunno e lo colloca nel mondo*”. Adesso, invece, il mondo scompare e ciò è tanto più grave perché già oggi nella nostra scuola sono 400.000 gli alunni stranieri, e si prevede che nel giro di meno di un lustro essi saranno più che raddoppiati, fino ad una percentuale del 10% sul totale. Ma tant'è! Non si può certo pretendere che una cultura di destra declini con coerenza i principi di equità, solidarietà e cittadinanza universale, che pure formalmente sono alla base delle più importanti dichiarazioni dell'ONU, oltre che della nostra carta costituzionale.

Del resto il rigurgito identitario è facile vederlo anche su altri versanti, per esempio sulla sostanziale obbligatorietà della religione cattolica, che nel testo di riforma concorre a definire il monte ore complessivo di tutti i percorsi scolastici e formativi. La logica è, insomma, quella della monoculturalità. La torsione sul personalismo (tutto è formalmente incentrato sul percorso specifico dell'alunno, documentato non a caso con uno specifico portfolio delle competenze) non contraddice, ma anzi sostanzia la scelta della monoculturalità: si tratta di una personalità chiusa e non aperta, descritta in partenza dalla identità specifica che viene dal sentimento di autocompiacimento dei paesi ricchi, dal dominio pratico del mercato e dalla generalizzazione della precarietà nei percorsi esistenziali.

Questa persona chiusa non la si sollecita più alla cultura, ma la si comprime rigidamente nel circuito dei saperi. Questo, nel migliore dei casi, quello dei licei non vocazionali, perché negli altri comparti i saperi sono derubricati a semplici conoscenze (la formazione professionale), e le conoscenze a semplici apprendimenti (l'apprendistato).

Ovviamente il secondo ciclo dell'istruzione è giusto che sia largamente incentrato sui saperi, ovvero sulla tesaurizzazione intellettuale di determinati contenuti e di determinate procedure per l'utilizzo dei contenuti stessi. La cultura, e cioè la pratica rielaborativa, che adopera consapevolmente contenuti e procedure, innovandoli nei limiti della sensatezza e del possibile, appartiene all'università e all'ambito della ricerca. Ma non è per nulla indifferente il fatto che i saperi siano configurati in una dinamica di apertura alla cultura, oppure resi in partenza esaustivi dell'intera attività intellettuale. Nel primo caso si punta a una personalità tendenzialmente critica, tendenzialmente autonoma; nel secondo caso si punta a una personalità standardizzata, già definita in tutte le sue implicazioni dai saperi stessi, per come essi si sono consolidati nell'uso. La riforma Moratti si muove nella seconda direzione. Non è un caso che la relazione didattica la si definisce in termini di apprendimento e non per esempio in termini di scoperta, di ricerca, di conquista concettuale. Per dirla in una parola, l'impianto è quello di un sapere che si trasmette e non di un sapere che si percorre.

Questa dinamica c'entra molto, tanto con la monoculturalità, quanto con la logica d'impresa. Entrambe richiedono infatti delle personalità chiuse e delle coscienze omogenee: il nazionalismo (o il localismo, che ne costituisce la variante rimpicciolita, o l'occidentalismo, che ne costituisce la variante allargata) le chiede al fine di cementare meglio l'ordine e le gerarchie sociali; l'azionalismo ne ha bisogno per mobilitare e irregimentare la forza-lavoro nei processi produttivi. C'è dunque un'intenzione politica e culturale forte dietro la riforma Moratti, e quando si mette l'accento troppo sugli aspetti mercantilitici, i quali pure sono presenti nella riforma, si rischia di non vederli. Detto in altri termini, è certamente vero che la riforma è costruita anche all'insegna di tagli e risparmio finanziario per l'istruzione –al punto tale, che lo stesso 17 ottobre il Consiglio dei Ministri ha varato il decreto per il reclutamento del personale docente, scrivendo a chiare lettere, all'art. 2, che i corsi di laurea specialistica finalizzati all'insegnamento (tutti previsti a rigido numero chiuso) saranno sostanzialmente finanziati “con i proventi derivanti dal pagamento delle tasse e dei contributi a carico dei corsisti”, sicché “dai corsi medesimi non devono derivare nuovi o maggiori oneri a carico del bilancio dello stato e del bilancio delle singole università”; ma sarebbe del tutto riduttivo pensare che la sua logica sia semplicemente quella di risparmiare soldi o di sottovalutare magari l'importanza della scuola. L'obiettivo è invece ben più ambizioso, ed è di ristrutturare diversamente l'intera scuola italiana, con meno istruzione per i ceti più poveri e con meno sapere critico per tutti. Una scelta ideologica dunque; molto più di una semplice scelta di bilancio.

### La regionalizzazione della scuola e la logica della riforma

Da più parti ci si pone l'obiettivo di bloccare la legge Moratti, e anzi di abrogarla del tutto. Non mancano per la verità voci sparse che parlano di modifiche o addirittura di “miglioramenti”. Ma una tale prospettiva è spiazzata in partenza proprio dalla grande organicità della riforma, che non può reggere modifiche reali: la riforma la si può solo toccare nei dettagli, intervenendo per esempio su alcuni obbrobri curriculari, come per fare un solo esempio, quello del liceo scientifico, il quale vede drasticamente penalizzati il latino, la storia e la filosofia; ma se si interviene sulla sostanza, ad esempio, sull'assetto ordinamentale, crolla inevitabilmente tutto l'impianto. Dunque, la prospettiva dell'abrogazione totale della legge Moratti non solo è quella più giusta, ma è anche la più praticabile. Il punto, però, è con che cosa la si sostituisce.

Il quadro resta infatti grandemente complicato dalla modifica introdotta al titolo quinto della Costituzione italiana. La devoluzione è stata, infatti, varata dalla maggioranza di centro destra, e con essa si consegna l'istruzione alla competenza delle Regioni. Formalmente si tratta dell'organizzazione scolastica, della gestione degli istituti scolastici e di una parte del programma,

quello di interesse specifico della Regioni. Allo Stato restano la definizione dei principi e le norme generali.

In realtà siamo di fronte ad una vera e propria regionalizzazione dell'intera istruzione. Gli stessi LEP (livelli essenziali delle prestazioni), i quali concettualmente dovrebbero rientrare nelle norme generali, diventano di fatto una materia costituzionalmente concorrente, proprio perché non è tecnicamente possibile pensare le prestazioni senza contestualmente definire l'organizzazione scolastica. Per non parlare poi degli organici, per i quali la stessa Corte Costituzionale ha fatto valere finora il mero "principio di continuità", interpretando a ragione la modifica del 2001 come influente anche sul livello del personale scolastico. La competenza statale sugli insegnanti, sui presidi, sugli impiegati e sui bidelli rimane così in vigore -questa in sostanza la tesi della Corte nella sentenza 13/2004- unicamente in via transitoria, ovvero fino a quando una qualsiasi Regione vorrà e sarà in grado di produrre espliciti interventi strutturali e organizzativi in materia di organici.

La sentenza, in sostanza, la dice lunga su come i guasti vengano da lontano, in particolare dal fatto che anche il governo di centro sinistra abbia voluto incoscientemente scherzare con il fuoco della regionalizzazione della scuola, limitandola infine, con la modifica costituzionale del 2001, al fondamentale segmento dell'istruzione professionale, ma in tal modo anche dandole per la prima volta sanzione e veste giuridica. E pure oggi, nello stesso "no" che le regioni pronunciano nei confronti della riforma Moratti, è facile leggere non poche ambiguità.

Per esser chiari, una cosa è contestare, come fanno molte associazioni di docenti, molte strutture sindacali, e l'intero movimento degli studenti, il merito, i contenuti della riforma; tutt'altra cosa è contestare semplicemente alla Moratti di aver prevaricato determinate competenze delle Regioni, delineando un'architettura, per così dire, troppo unitaria e uniforme. A questo proposito, andrebbe considerato attentamente il fatto che, proprio perché l'istruzione costituisce uno dei gangli vitali del tessuto civile, ed è anzi un luogo d'elezione per lo stesso definirsi della civiltà, il mantenimento quanto più ampio possibile di un ordinamento unitario e omogeneo della organizzazione scolastica, diventa giocoforza un valore in sé; un valore che ben si accompagna alla critica di fondo avanzata verso la Moratti, e cioè che la sua scuola frantuma, segmenta e gerarchizza i ragazzi allo stesso modo di come l'insieme delle relazioni economiche e sociali già frantumano, segmentano e gerarchizzano i cittadini e le loro famiglie.

Una scuola realmente affidata alle Regioni non potrebbe muoversi che nella logica complessiva delineata dalla Moratti. Qualche Regione più virtuosa delle altre potrebbe forse smussarne gli spigoli maggiormente indigesti; ma non potrebbe mai capovolgerne l'ispirazione di fondo, che è quella dello scivolamento dal tempo della scuola al tempo del lavoro e dalla cultura critica ai saperi finalizzati e ai semplici apprendimenti. Non potrebbe farlo perché l'Ente-Regione vive di programmazione immediata del territorio ed è chiamato a dare risposte a sollecitazioni specifiche, se non addirittura particolaristiche. Nessuna Regione potrebbe permettersi il lusso di valorizzare i saperi non finalizzati o di progettare un fare-scuola più ampio, pieno di momenti "astratti", disinteressati rispetto al quadro economico e tesi unicamente alla formazione culturale come "estensione dell'anima". Per dirla in una battuta, lo Stato, a determinate condizioni, può ragionare con il metro della civiltà; le Regioni non possono mai andare oltre il metro dello sviluppo.

Una contestazione alla Moratti che fidasse più di tanto sulle obiezioni avanzate dalle Regioni, o che addirittura facesse assegnamento su una possibile situazione di stallo istituzionale causata alle riforme costituzionali del 2001 e del 2005, si consegnerebbe perciò mani e piedi alla logica dell'avversario.

Per dire veramente "no" alla Moratti bisogna intanto dire "no" alla devoluzione, utilizzando anche in questa chiave il referendum dell'anno prossimo. Ma occorre anche, e soprattutto, ridefinire con le Regioni il livello effettivo della loro competenza sull'istruzione e la formazione professionale, distinguendo nettamente tra gli IFTS (i corsi biennali di istruzione tecnica e formazione superiore, i quali potrebbero tranquillamente essere gestiti dalle Regioni in sinergia virtuosa col sistema economico territoriale) e la fascia di scuola che invece li precede, e che si è dispiegata, fino alla Moratti, nei cinque anni delle scuole superiori, istruzione professionale compresa. Questo segmento



decisivo dei cinque anni dopo la scuola media, a parere di chi scrive, va assolutamente mantenuto; e va mantenuto entro un quadro unitario.

Su di esso, l'apporto delle Regioni dovrebbe consistere, per così dire, in un intervento di seconda battuta, che sostanzialmente di possibilità effettiva la parte dell'impianto curricolare che le scuole nella loro autonomia, potrebbero, e a questo punto dovrebbero, liberamente articolare, come singola unità scolastica ma anche come reti di scuole, utilizzando a tal fine un sostanzioso organico aggiuntivo. In sostanza, l'idea sarebbe quella di una scuola ad impianto quinquennale, parzialmente diversificata nel primo biennio e realmente articolata nel secondo triennio con una varietà che vada dalla cultura classica all'istruzione professionale in tutte le sue sfaccettature. Una scuola che preveda, inoltre, in tutta la sua lunghezza e nella varietà dei suoi curricula, una parte del monte ore scelto direttamente dalle istituzioni scolastiche, in regime di autonomia, ma anche con riferimento ad espliciti progetti, offerti e non imposti, dalle Regioni. E si potrebbe anche prevedere, perché no?, che la parte non variabile del curriculum abbia al proprio interno una limitata quota oraria ad indicazione regionale.

Ma quello che assolutamente deve essere salvaguardato, vale la pena di ripeterlo, è il vero e proprio fare-scuola. Vanno benissimo gli stage, e va bene anche il taglio operativo dell'attività didattica; e va bene anche una misurata dinamica di interazione con l'extrascuola e con lo stesso sistema dell'impresa. Ma tutto ciò non deve mai sostituirsi al fare-scuola, bensì semplicemente integrarlo.

### Un'altra scuola possibile

Va insomma ripreso senza timidezze il retaggio pluralistico e critico della scuola italiana. Essa, forse senza volerlo, forse solo con l'intento di garantire la "sacralità" crociana del docente, ha realizzato, con la libertà dell'insegnamento, una scuola positivamente pluralistica quanto ad offerta culturale. Ed è proprio il pluralismo culturale la cornice necessaria per una progressione effettiva verso il sapere critico, verso cioè una cultura capace di delineare un futuro a misura umana per tutte e per tutti. Ma di cosa è fatto un "sapere critico"?

*"Rendere superflui gli esperti che, con i loro monopoli del sapere, riproducono modelli autoritari"*: così, senza perifrasi, recitava un documento degli studenti berlinesi di una quindicina di anni fa, al tempo dell'ultimo grande movimento studentesco europeo. Contro gli specialismi da un lato; contro le finalizzazioni produttive della ricerca dall'altro.

E questo non in nome della cultura tradizionale, o di una idea etica e morale del sapere. A quegli studenti era ben noto che il sapere e la cultura non sono mai stati territori liberi o attività disinteressate: anche quando non erano interamente al servizio dei profitti, restavano pur sempre largamente al servizio delle gerarchie e delle oppressioni sociali, come sapere e cultura delle classi dominanti, fortemente segnati dalla struttura del dominio, strumenti flessibili per la sua conservazione. Contro questo destino storico del sapere, a Berlino si infrangevano tabù e si discuteva di tutto, di tante cose diverse, dal lavoro alla genetica, dal nucleare alla differenza femminile; si discuteva e si studiava su questi temi, ma non per "saperne di più". L'obiettivo era più ambizioso, andava anche oltre l'autogestione dell'insegnamento e l'autodeterminazione dei programmi di studio: il tentativo era quello di fare dell'università un centro propulsivo di cambiamento sociale, riparametrando tutte le conoscenze a partire dalle esigenze degli oppressi e degli sfruttati.

C'era ovviamente un intento politico in quella dinamica, anche se di politica "alta", che si misurava coi temi della storia e non solo della cronaca. Ma c'era anche una impostazione pedagogica precisa e un preciso convincimento filosofico: l'idea di fondo era che il sapere e la cultura avevano assunto irreversibilmente un ruolo centrale nella società e nella vita quotidiana, e ciò imponeva che la conoscenza e tutta l'attività ad essa collegata rendessero anzitutto conto di loro stesse, e si pensassero, per così dire, "storicamente"; sicché appropriarsi davvero della scienza significherebbe necessariamente *indagarne e criticarne* preliminarmente il ruolo sociale, il suo concreto sviluppo, la sua stessa struttura epistemologica.

E' un impegno urgente, tanto più che sulla scienza convergono rapidamente anche la logica del mercato e la concreta produzione capitalistica, le quali, ad un determinato stadio delle forze produttive (cioè a uno stadio di elevata modernizzazione dell'economia), non possono fare a meno di reimpostare le attività di conquista, formazione e gestione del sapere. Solo intervenendo su questo terreno possono innalzare ulteriormente la già alta capacità produttiva di tutto l'insieme. Ciò significa anzitutto corposi processi sociali di "proletarizzazione dell'intelligenza", nel senso che i rapporti sociali capitalistici, reimpostando il sapere, ridefiniscono al tempo stesso l'esistenza e l'attività dei ceti che al sapere e all'informazione in senso ampio (il riferimento è dunque, anche all'"umile" lavoro di ufficio) si dedicano.

Si tratta di una trasformazione davvero epocale.

Per lungo tempo, infatti, nello stadio della libera concorrenza e in quello dei monopoli, l'attività intellettuale e scientifica si era mossa principalmente sul terreno del "tempo sociale libero", come attività professionale che si scambiava col denaro come reddito e non come capitale. Ma poiché lo stesso sviluppo capitalistico ha fatto diventare sempre più sistematicamente la scienza, il sapere e l'informazione delle vere e proprie "forze produttive", il lavoro che vi si applica è diventato progressivamente parte integrante del "tempo di lavoro sociale complessivo".

Di qui la necessità di costringerlo nelle maglie del lavoro salariato (sotto quale padrone, pubblico o privato, non fa differenza): esso concorre al processo generale della valorizzazione capitalistica ed è costretto nelle medesime regole generali del lavoro salariato, oggi sempre più all'insegna del "preariato stabile".

Ma proprio questo destino "proletario" confligge frontalmente con lo "spirito di libertà" del "fare-scuola" e con lo stesso sapere critico, il quale resta invece una condizione ineludibile della cultura e della scienza. La linea di scontro sulla scuola è perciò, per sua natura, eminentemente politica ed ha carattere generale. Da una parte un "bene comune" fondamentale, dall'altro la strutturazione capitalistica dell'epoca attuale. Niente di meno.

Occorre allora ripartire dall'inizio, proprio dalle questioni di principio, rivendicando il valore del fare-scuola, e perciò stesso battendosi contro ogni tentativo di diminuirlo quantitativamente e qualitativamente; rivendicando il valore della formazione culturale, e perciò stesso battendosi contro ogni tentativo di sostituirla con il semplice apprendimento; rivendicando i valori della ricerca libera e delle uguali opportunità per tutti, e perciò stesso battendosi contro ogni logica costrittiva del fare-scuola (costrizione di Stato o di Regione, poco cambia), e contro ogni gerarchizzazione, teorica e pratica, delle scuole e dei percorsi educativi.

Occorre, in sostanza, costruire un altro senso comune, opposto alla riforma Moratti, ma anche a tutte le logiche tecnocratiche degli ultimi decenni; e occorre farlo con mobilitazioni che promuovano il protagonismo congiunto degli alunni e dei docenti. Il che vuol dire concretamente liberare sapere critico nelle scuole e nelle università, e concorrere alle lotte di resistenza e trasformazione che si muovono da almeno un lustro nel seno di tutte le società di oggi, avanzate e non, e che ci parlano di un altro mondo possibile.

Occorre, in definitiva, contrapporre alle dinamiche capitalistiche del mercato e della "produzione per la produzione" –che vogliono gente poco critica, sveglia tecnicamente e unidimensionale intellettualmente, creativa solo rispetto alla logica del profitto, interscambiabile nelle mansioni e indefinita nelle aspirazioni- tutt'altre proposte.

Un'altra scuola, insomma, attenta al destino umano e dunque concretamente agli altri, che abitui ad interrogarsi e a ricercare, che spinga ad una cultura multiforme e variegata, che trasmetta il piacere del sapere, che agisca come comunità autoeducantesi.

Se la contestazione alla Moratti non si alimenterà anche, e soprattutto, di questi contenuti, la logica della merce e della gerarchia che l'ha ispirata andrà comunque avanti, indipendentemente dagli stalli istituzionali che si potranno verificare e dalla stessa applicazione pratica della riforma.